



TITLE:

<研究論文>戦後日本教育方法論史序説

AUTHOR(S):

田中, 耕治

CITATION:

田中, 耕治. <研究論文>戦後日本教育方法論史序説. 教育方法の探究
2017, 20: 1-27

ISSUE DATE:

2017-04-30

URL:

<https://doi.org/10.14989/226098>

RIGHT:

許諾条件により本文は2018-05-01に公開

戦後日本教育方法論史序説

田中 耕治

1. はじめに

わが国において、授業という行為が、本格的な研究の対象となり、多産的な成果を生み出すようになるのは、第二次世界大戦後のことである。それは、「何をどのように教えるのか」という授業の基本課題を問うことを可能にした戦後初期の教育改革に起因し、その後においてはまさしく「研究授業」ではなく「授業研究」を求める実践家と研究者によって推進されてきたものである。

そして、日本における「授業研究」には「継続性」「協同性」「専門性」という優れた特質があることが世界に向かって発信されるに及んで⁽¹⁾、今日ではグローバルな視点から日本の「授業研究」に注目が集まっている。戦後の教育方法研究は、内容的にも組織的にもこの「授業研究」の推進と併走して展開されたとと言っても過言ではないだろう。

本稿では、「授業研究」という大河に合流してくる戦後の代表的な授業研究を取り上げ、検討を試みたい。と同時に、教育方法研究のもうひとつの柱であり、「授業研究」とも相互関係しつつ、戦前に淵源を持つ生活指導研究の展開も追究してみたい。この基礎作業によって、戦後の「授業研究」を中心とする教育方法研究が直面した問題史の鳥瞰図（エボック・メイキング）を描いてみたいと思う。

まず、この基礎作業に入る前提として、21世紀に入ってから上梓された戦後教育方法論に関する歴史的総括に関する主な先行研究を紹介し⁽²⁾、本稿の叙述との異同を明らかにしておきたい。

（1）戦後教育方法論史に関する先行研究

筆者が戦後教育方法研究に関する総括を試みようとしたのは、本稿が初めてではない。その作業は、主に

学生のための教育方法論入門も意図した田中耕治編著『時代を拓いた教師たち』Ⅰ、Ⅱ、日本標準、(2005,2009年)からである。本書の刊行を急がせたのは、刊行前夜の当時、急速に台頭しつつあった「戦後教育」「戦後の価値」への全否定の潮流に対する強い危機感であり、教育方法研究が蓄積してきた「戦後の価値」を丁寧に洗い出し、それを継承発展させようとする意図を込めようとしたからである。幸いに、本書の意図と刊行は、研究同人者間において、戦後教育の再評価の機運を高めることになった。

ただ、本書の刊行と同時に、執筆者たちの中からも、本書が採用した人物史研究の有効性を認めつつも、その制約（人物の毀誉褒貶史）をどう乗り越えるのかが自覚されてきた。その制約を乗り越える一つのあり方として、すぐれた戦後教育実践を学術的総括（実践に内在している理論を析出し、現代も射程に入れて教育方法論史的に総括すること）の対象にすべきことが語られるようになった。このたびの小論が、その中間総括の一里塚と考えていただきたい。

私たちの『時代を拓いた教師たち』に続いて、おもに社会科教育研究者を中心に組織された研究会より、臼井嘉一監修『戦後日本の教育実践―戦後教育史像の再構築をめざして』三恵社、2013年が上梓された。そこでは、戦後日本の教育実践における知的遺産として、①権力からの自立性、②子ども・学校・地域というローカルな文脈の重視、③日本国憲法の基本理念に即した実践哲学、④生活と科学の結びつきという4点が抽出されており、筆者の戦後日本教育方法論史の総括にあたって、参考となった。ただし、本書の「戦後日本の教育実践」の射程は主に社会科教育に焦点化されており、また日本教職員組合『教育課程改革試案』（一ツ橋書房、1976年）までが検討対象となっており、戦後

日本教育方法論史を論じようとする本稿にとって、研究の射程を広げる必要性があった。

戦後教育の再評価は、そのリアリティを求めて、その当事者や担い手たちへの「聞き書き」「インタビュー」という方法が採用され、日本教育学会（72回一橋大学大会、2013）において特別課題研究「戦後教育学の遺産の記録―担い手への聞き書き調査を中心に―」の発足がなされ、その成果が、2013年発刊のNo.1（大田堯、竹内常一を対象）と、2014年発刊のNo.2（新堀通也、佐々木享、池田祥子を対象）、2015年発刊のNo.3（市川昭午、竹内常一、堀尾輝久を対象）という資料集に結実している。また、京都大学大学院教育学研究科の駒込武ゼミによる、大田堯と中内敏夫を対象とする「インタビュー記録」（『教育史フォーラム』9,10号、2014年、2015年）も上梓されている。これらの記録は、戦後教育史のミッシングリンクを読み解く際にきわめて興味深い素材を提供しているが、その「聞き書き」「インタビュー」の対象と内容は、ライフヒストリーを含む広く教育学論に及ぶものであり、戦後日本教育方法論史を論じようとする本稿においては、焦点を絞る必要があると考えた。

次に戦後民間教育研究運動を主導してきた教育科学研究会（以下「教科研」と略称）によって、戦後60周年記念の総括作業がなされており、とくに教育方法論の立場からは、教科研編『学力と学校を問い直す』かもがわ出版、2014年と教科研編『戦後日本の教育と教育学』かもがわ出版、2014年に関心を引く。後者の著書において、「教育学=教育実践批評」という立場から、歴代の教科研賞をとった実践記録を批評する試みがなされており、参考とした。

最後に、戦後日本教育方法論史を論じようとする本稿にとって、きわめて刺激的な企画である、日本教育方法学会編『教育方法学ハンドブック』学文社、2014年が学会創立50周年を記念して上梓された。重要な「先行研究」として検討を行った。まさしく学会編であり、その目配りの良さに学ぶ点が多かったが、「ハンドブック」という性格上、個々の論点をより深く論究する点ではやや物足りなさを感じたというのが正直な感想である。

（２） 戦後日本教育方法論史における論点

先述したように、本稿の課題として、戦後教育実践を学術的総括（実践に内在している理論を析出し、現代も射程に入れて教育方法論史的に総括すること）の対象にすべきことと措定した。その詳細は、行論の中で明示されるとして、戦後日本教育方法論史に内在し、時には論争という形態で浮上した論点（または課題）として、次の5点を挙げることに大きな異論はないであろう。

（i）学力と人格の問題―テストや試験では良い点をとるのに、どうも品行や態度となると問題が多い。学歴が高くとも、人物としては尊敬できない。こんな言説をどこかで聞いたことがあるだろうし、自分自身でも言ったことがあるという人が多いであろう。この言説に含まれるのが、学力と人格の問題であり、古くから学力と人格は別物または学力と人格は乖離すると語られてきたものである。この問題に対する批判として、日本では明治時代から「知育偏重徳育重視」という言説が繰り返し主張されてきた。この言説では、知育（学力）と徳育（人格）は別物であり、知育よりも徳育を重視すべきであるという主張が内包されていた。この言説は、巷間に流布しただけでなく、戦前日本の教育設計を支えるイデオロギーとしても機能したのである。

この学力と人格の問題に教育方法論として明確な提起を行ったのは、ヘルバルトの「教育的教授（Erziehender Unterricht）」論である。「教育的教授」論とは、日常的な教授（知育）が教育（徳育）に結びつくように教育方法を工夫すべしという主張である。戦後日本の教育方法論では、知育（学力）と徳育（人格）は別物であり、知育よりも徳育を重視すべきであるという戦前の教育の反省に立って、その戦前来の言説を「態度主義（科学や文化のもつ陶冶力を過小評価し、その結果として科学や文化にとって外在的な、対立的な態度を学習主体に持ち込むこと）」と批判し、「わかる力（学力）と生きる力（人格）の結合」をめざす教育のあり方や教育の方法を創出しようとしてきた。

しかしながら、戦後日本で展開される学力論争の論点として、「学力」概念に「態度（または情意的性向）」をいかに位置づけるべきか（または位置づけないのか）をめぐる、激しく展開されたように³⁾、この学力と人格の問題は未だ論争途上であると言えよう。さらに

は、教育課程レベルでは、「道徳」をいかに位置づけるべきか、または教育評価の制度である指導要録において、「関心、意欲、態度」をどう評価するのかに関する論点には、その根源に学力と人格の問題があり、教育方法論の重要な論点となっている。

(ii) 科学・文化と生活の問題—この問題は近代の学校の設立と深く関係する。近代の学校が設立される歴史的状況を見ると、近代になって急速に発展した科学や文化とその教授が必要とされるとともに、近代以前であれば、家族や地域で担っていた教育を学校というシステムに集中することになる。この二つの要因（科学・文化の発展と子どもたちの実際の生活経験からの遊離）を契機とする近代の学校においては、一方で科学・文化を基礎とする教科を系統的に教授すること（系統学習・教科主義）と、その教授に際して子どもたちの生活経験から遊離しないようにする（問題解決学習・経験主義）という要件が常に意識され、その二つの要件のどちらを重視するのかについて、教育方法論の立場は二分されてきたといっても過言ではない。戦後日本の学習指導要領を概観すると、この両者の立場があたかも振り子が振れるように変遷してきたことが理解できよう。そこでは、戦後初期から、「教育と科学の結合」派と「教育と生活の結合」派との論争として、「系統学習（教科主義）vs 問題解決学習（経験主義）」との論争として現出し、それ自体上述した近代の学校が背負うことになる「学校と社会」問題から派生してきたものである。また、2011年3月11日に発生した「東日本大震災」以降、とりわけ原子力発電所のあり方をめぐって、「科学知」と「生活知」の関係性⁽⁴⁾が広く鋭く問われるようになった。

(iii) 分化と統合の問題—各教科の学習を充実することによって、それらの学習は人格形成として統合される。しかしながら現状ではその統合は予定調和を前提とする議論であり、カリキュラムや教育方法において「統合」を意識した意図的な方策（「コア・カリキュラム」や「総合学習」はその典型、今日では「道徳の教科化」や「資質・能力」問題として顕在化）が必要ではないか、または各教科においても人格形成に結合するように内容編成を行うべきではないかという論点⁽⁵⁾は、それ自体すぐれて今日的課題である。

この分化と統合の問題の背景には、先述した学力と

人格の問題と科学・文化と生活の問題に対する立ち位置の相違があると考えてよいだろう。この立ち位置の相違は、教育方法論においては、単なるイデオロギー論争ではなく、あくまでも教育実践の事実と論理に即して論じられるべきであろう。

(iv) 個別化と協同化の問題—私たちが学校で体験したように、一人の先生が黒板を背にたち、その前にはクラスの子どもたちが机を並べて授業を受けるという光景は、実のところ西洋文化の移入に忙しかった明治日本から始まったものである。しかし、この「一斉授業」という方式以前、江戸時代の寺子屋においては、子どもたち一人一人の進度に即して個別に指導されていたのである。したがって、教育方法論において、この見慣れた「一斉授業」方式の改革の試みとして、「個別化学習」と「協同学習」とが提唱され、それぞれに論点を提起してきた。

まず、「一斉授業」に対して問題視されたのは、授業を受ける子どもたちの個性や学習進度を無視して、画一的に指導が行われる点である。それでは、クラス内での学力格差が温存され、さらには拡大する恐れがある。この問題点を解決するために、子どもたち個々に即する「個別化学習」が提唱されることになる。なお、この「個別化学習」も、「指導の個別化」をめざすのか、「目標の個別化」をめざすのかによって、その様相は大きく異なることになる。

「指導の個別化」とは、クラス全員が習得すべき共通の教育目標・内容をめざして、授業を工夫することである。その中で、もし学力不振の子どもがいた場合には、その原因に即して、教材や授業のあり方を改善していこうとするものである。他方、「目標の個別化」とは、クラスの子どもたちの理解度や進度を尊重して、あえて到達すべき共通の目標を設定しない方法である。まさに、そうすることが子どもたちの個性を尊重することであって、学習の目標とは、子どもたち個々に応じて設定されることになる。同じく、「個別化学習」が提唱されていても、以上で説明した「指導の個別化」と「目標の個別化」のどちらに重点を置いたものなのかを見極める必要があるだろう。

「一斉授業」に対して、個別化という方法で授業を改善していこうとする動向に対して、むしろ、クラスや学級という形で組織されている子ども集団のもつ教

育力に着目して、授業の改善を行おうとする動向がある。日本における戦後教育方法論では、学習集団研究と呼称されてきたものである。ただし、日本のように学級というサイズで組織される子ども集団は、一方では学習集団として、同時に子どもたちが各自の家族や地域の文化を背負って登校してくる生活集団としての機能があり、そのどちらの機能に重点を置くのかをめぐって、学習集団研究に論点を提供してきた⁽⁶⁾。

また、集団のもつ教育力に着目する協同学習においても、両者ともに、学級内にある「排他的競争 (competition)」を克服しようとする点では同質であるが、「協同学習 (cooperative learning)」と「協調学習 (collaborative learning)」を区別すべしという論調がある。その協同学習における教師の役割の相違 (どの程度、グループを統制、構造化するのか)、課題の質の相違 (集団がめざすべき教育目標を重視するのか、それとも子どもたち各自の異質な社会・文化的多様性を尊重して、教育目標を絶対視するのではなく、むしろ教育目標を創造するのか) によって、「協同学習 (cooperative learning)」と「協調学習 (collaborative learning)」を区別しようとするものである。さらには、「競争」に関しても、椅子取り競争のような「排他的競争 (competition)」と区別して、お互いが切磋琢磨して成長しようとする「協同的競争 (emulation)」の積極面を見直す動向もある。この教育方法における個別化と協同化の問題は、「一人学び」と「集団における学び」との質の相違を、教育実践の事実と論理に即して明らかにすべき課題を提起している。

(v) 技術と芸術の問題

広義的教育方法のあり方を鮮やかに提示したのは、「工学的アプローチ」と「羅生門的アプローチ」である⁽⁷⁾。工学的アプローチにおいては、教師の技量は、教材の開発や選択に裏づけられ、合理的な授業づくりに、後者は創造的な授業実践での臨機応変な対応に焦点化されたものである。まさしく、授業づくりにおける「技術化」と「芸術化」の問題を象徴的に示したものであり、カリキュラム論、授業論、教育評価論、教師論に及ぶ対立を浮上させている。

＜工学的アプローチと羅生門的アプローチの対比＞
(一般的手続き)

工学的アプローチ	羅生門的アプローチ
一般的目標 (general objectives)	一般的目標 (general objectives)
↓	↓
特殊目標 (specific objectives)	創造的教授・学習活動 (creative teaching-learning activities)
↓	↓
「行動的目標」 (behavioral objectives)	記述 (description)
↓	↓
教材 (teaching materials)	一般的目標に照らした 判断評価 (judgement against general objectives)
↓	
教授・学習過程 (teaching-learning processes)	
↓	
行動的目標に照らした 評価 (evaluation based on behavioral objectives)	

以上の5点の論点は、必ずしも各個別に探究されたのではなく、その論点の接点において重複的に論究される場合が多くあった。教育方法論は、これらの論点に対して、子どもたちへの働きかけという方法つまり具体的な実践を通じて挑戦し、考察する学問であり、その論点に含まれる対立する契機をいかに統一的に具体的に構想するのかを問うる学問スタイルをとるものである。本論文では、とりわけ戦後日本において旺盛に展開された教育方法研究において、その対立する契機がいかに統一的に具体的に構想されようとしたのかを考究するものである。それでは次に戦後教育方法論のあゆみを概括してみたい。

1. 戦後初期「問題解決学習」とその批判

(1) 戦後教育改革とコア・カリキュラム連盟の発足

1945 年の敗戦を契機にして、わが国の教育制度は大きな変革を迎えることになる。連合国軍総司令部による「教育に関する四大指令」(1945 年)、「第一次米国教育使節団報告書」(1946 年)とそれに沿って文部省

（当時）が作成した「新教育指針」（1946 年）や「学習指導要領」（1947 年）は、戦後初期のカリキュラム改革運動の導火線となった。

とりわけ戦後初めて作成された「学習指導要領」（一般編）は、「試案」とされ、戦前の中央集権的な教育課程行政を批判して、児童と地域社会の特性に応じて教師がカリキュラムを研究する時の「手びき」となることを期待された。そして、「児童や青年は、まず、自分でみずからの目的をもって、そのやり口を計画し、それによって学習をみずからの力で進め、更に、その努力の結果を自分で反省してみるような、実際の経験を持たなくてはならない。だから、ほんとうの知識、ほんとうの技能は、児童や青年が自分でたてた目的から出た要求を満足させようとする活動からでなければ、できてこない」と主張し、デューイ（Dewey, J.）たちの実験的経験主義に基づく授業のあり方を示唆した。「社会科」や「自由研究」は、この主旨を具体化するために創設された。

このような動向に刺激を受け、教育現場からのカリキュラム改革を担うべく、1948 年にコア・カリキュラム連盟（以下「コア連」と略称）が発足する。その発足に参加した人々としては、石山脩平（「福沢プラン」指導）、梅根悟（「川口プラン」指導）、重松鷹泰、海後勝雄（「北条小プラン」指導）、馬場四郎などがおり、教育現場からは戦前の大正自由教育に参加していた学校（奈良女高師附小、明石女師附小など）が多く参加した。機関誌「カリキュラム」（1949 年発刊）や研究大会を中心として、研究者と実践家がオープンに相互交流をはかりながら研究・実践を進めるというスタイルは、戦後の民間教育研究団体（以下「民間研」と略称）⁽⁸⁾の源流となったものであり、まさにこの相互交流のなかからコア・カリキュラムや問題解決学習の意味が問われたのである。なお、コア連は、1953 年に「日本生活教育連盟（日生連）」と改称する⁽⁹⁾

（２）問題解決学習の展開

コア連の中心的な課題は、その名称の示すとおり、カリキュラムの構造論を探究することであった。しかし、この構造論の解明とは、学習法の追究とは別個になされたものではなく、問題解決学習をより十全に機能させるカリキュラムのあり方とは何かという立論の

もとに行われた。したがって、戦後初期の問題解決学習とは、ひとつの学習形態を意味するものではなく、目標と内容と方法とが統合、統一したものと理解された。

発足当初のコア連は、各教科の単元学習を批判して、学習指導要領の主旨をより合理的に実践するためには、統合した生活学習を行う「中心課程（コア・コース）」を設定することが必要であるとして、従来の教科を配列する「周辺課程」との二課程を提起する。その後、「中心課程」は、「中心課程」（作業単元）と「日常生活課程」（教科外活動）に分化する。そして、1951 年の「新潟集会」において、コア連のカリキュラム構造論の頂点とされる三層四領域論（三層—系統課程、中心（問題解決）課程、日常生活課程、四領域—文化、社会、経済（自然）、健康）が承認され、「カリキュラム」誌上では「水害と市政」（1953 年 11 月号）や「西陣織」（1954 年 2 月号）などの実践記録が発表される。なお、梅根悟（1903-1980）の『問題解決学習』（誠文堂新光社、1954 年）は、この三層四領域論を理論づけたものである。

以上のコア連の歩みは、問題解決学習の理論と実践の深化を示すものであったが、それは同時にコア連に対する厳しい批判への対応・応答を意味していた。その批判の急先鋒はコア・カリキュラムを「はいまわる経験主義」と断じた矢川徳光（1900-1982）の『新教育への批判』（刀江書院、1950 年）であり、それに前後して「教育と科学（学問）の結合」に基づく系統学習を主張する歴史教育者協議会（1949 年発足、「歴教協」と略称）の高橋しん一⁽¹⁰⁾、数学教育協議会（1951 年発足、「数教協」と略称）の遠山啓⁽¹¹⁾、科学教育研究協議会（1954 年発足、「科教協」と略称）の田中実⁽¹²⁾や真船和夫などの「新教育」批判が展開される。また、勝田守一と梅根悟との論争（1952 年）、春田正治と矢川徳光との論争（1954 年）も、問題解決学習を対象化する契機となった（コラムと資料 1）。さらに他方では、戦後の生活綴方の復興（コラム 2 参照）を宣言することになった無着成恭の『山びこ学校』は、「教育と生活の結合」の本来の意味を問うことになっていく⁽¹³⁾。

【コラム1 問題解決学習論争の争点】

① 知識観と系統性の問題

問題解決学習論争のもっとも大きな争点は、その知識観であった。問題解決学習によれば、子どもたちが問題場面に直面した時に、その解決に必要なして十分な事実や知識（information と総称）が集められ、問題解決のプロセス（困難の発生、困難の明確化、思いつき、着想の推論的洗練、着想の確認と結論的信念の形成—梅根前掲書）を通じて、主体内部に有機的に再構成（真の意味で knowledge が形成）されると考える。逆に言えば、この問題解決のプロセスを抜きにした information の教授は、詰め込み以外の何者でもないとい批判される。

これに対して、系統学習の側からは、問題解決の必要に応じて事実や知識が選択されるとすれば、結果的に「断片的経験に断片的知識をかぶせたもの」（矢川徳光）「犬棒の問題解決」（桑原正雄）になると批判する。問題解決を行うためには、まず何よりも知識の系統的な教授が優先されるべきであって、それこそ子どもたちのものの見方や考え方を構成し、将来の生活にとって必要なものと考えられたのである。換言すれば、知識それ自体の系統性や体系性が、問題解決過程を逆規定していく側面を強調したのである。

しかし、馬場四郎の反論にも明らかのように、日生連においては、「系統性」を無視したのではなく、「日本社会の基本問題」に即した問題解決の単元系列を組み立てようとしていた。それこそ、現代に生きる子どもたちにとって切実な問題であり、その解決を願う要求に支えられて知識の主体化・系統化を行おうとした。この試みが「社会科指導計画」総説篇・実践篇のなかでどれほどの成功をおさめたのかは検討の余地があるとしても、少なくとも当時の系統学習論者に対して言うところの「系統性」の意味内容を明示すべきことを迫った意義は大きい。

カリキュラムの「系統性」とは、ア・プリオリに唯一絶対のものとして決定されているのではなく、この公共社会の主権者としてよりよく生きるのに必要な文化内容のリアリティとは何かを常に問うことによって（再）構成されていくものである。とりわけ、現実社会から隔絶された「学校知」の問題性が祖上にのぼっている今日、この観点はきわめて重要である。

② 「問題解決」の質

この問題解決学習論争によって明らかになったもうひとつの点は、「問題」のリアリティを確保することと、子どもたちがそれをどのように学んでいくのかということとは、やはり相対的に区別すべき課題であるということである。この点に関しては、問題解決学習の方に考慮すべき点がある。

日生連が問題系列として「日本社会の基本問題」を提起したことに対して、「大人でさえ解決できない問題を、子どもに解決させようとするのは無理である」（桑原正雄）とする批判がなされる。もちろん、この批判には「問題」のリアリティの確保と知識の系統的教授を相反するものとみる弱点はあるが、当時の問題解決学習に対しては的確な疑問となり得ている。

たとえば、実践「西陣織」の目標として、「非科学的生活法、封建的な生産組織を改革しなければならない」とされているが、その実践にアドバイスした経済学者でさえ「西陣復興プランをもっていない」という状況であった。そのような中では、子どもたちの解決策は機械の発明・使用といった比較的捉え易い技術的な側面に着目するか、社会矛盾に感情的に反発するという結果となっている。「西陣織」実践のダイナミックな展開に比すれば、その結論はやはり不満が残るものであり、実践者自らも「早急な現状解決案、一方的な考えで満足し易いので、指導上子どもの視野をひろげて、多角的にしかも掘り下げて行くような学習能力をつけることが必須である」と反省している。

つまり、全体の傾向として、現実の「問題解決」を優先する余りに、「問題認識」が事実上後退し、その結果として「問題解決」が安易な方向にむかうか、それとも教師の誘導に任されるといった問題点が生じたのである。もちろん、「問題」のリアリティに責任があるのではなく、「問題」の質こそが問われなくてはならなかったのである。

すなわち、教師の指導の下に加工され、解決可能な「問題」（たとえば「西陣織」の生産実態の把握を通じて基本的な産業構造の理解をもたらす「問題」）と、生活上に生起している、解決困難な「問題」（「西陣織」の今後のあり方を問うような「問題」）を区別して、前者の問題解決を通じて形成された認識によって、後者の問題が発展的にどのようにとらえられるようになる

のかを見通すような指導が行われる必要があった。その場合、後者の問題解決は前者の問題認識の重要な触発的契機となるであろう。

最後に、このように取り組まれる問題解決のプロセスが、真に子どもたちの主体的な取り組みになるためには、そのプロセス自体を子どもたちがモニター（自己評価）する－換言すれば問題解決という方法論を対象化して教育内容化する－必要がある。この点は、すぐれて今日的な課題であり、問題解決学習の復権をはたすための大切な視点となると考えられる。しかしながら、時代の方角は、問題解決学習論争が提起した論点や課題を追究することには向かわず、問題解決学習から系統学習へと移行していく。

<資料1 問題解決学習論争の争点と文献>

勝田守一・梅根悟論争

○「社会科の再検討」（勝田提案と梅根のコメント）『教育』1952年1月号

○勝田「生活教育と社会科」『教育』1952年2月号

○梅根「問題單元における地理と歴史」『カリキュラム』1952年5月号

○勝田「三たび社会科について」『カリキュラム』1952年8月号

○梅根「社会科について」『カリキュラム』1952年10月号

矢川徳光・春田正治論争

○春田「社会科と共通の広場」『教師の友』1954年1-2月号

○矢川「共通の広場と社会科－春田正治氏にこたえる」『教師の友』1954年5月号

○春田「生活教育と社会科－矢川氏の批判にこたえて」『教師の友』1954年8月号

○小松周吉「問題解決学習における理論と実践の統一について－春田・矢川論争によせて－」『教師の友』1954年12月

桑原正雄・日生連論争

○桑原「問題解決学習と系統的学習」『教育』1954年4月号

○馬場四郎「問題解決学習への批判にこたえる」『カリキュラム』1954年7月号

なお、同号に吉田定俊（「水害と市政」の実践者）、永田時雄（「西陣織」の実践者）の反論も掲載。

○桑原「ふたたび『問題解決学習と系統的学習』について」

『歴史地理教育』1954年9月号

また、この間の論争については、田中武雄『戦後社会科の復権』岩崎書店 1981年、同『社会科への可能性』あずみの書房 1991年、谷川彰英『戦後社会科教育論争に学ぶ』明治図書 1988年参照。

まず、コア連に対する「はいまわる経験主義」・イコール「学力低下」の原因とする批判に対しては、真の学力とは「問題解決能力」であり、けっして旧学力である「3R's」ではないと反論したうえで、「問題解決能力」の形成を実質的に保障するために「中心（問題解決）課程」が提案される。梅根（前掲書）によれば、従来の作業單元では目的追求の忙しさに押されて皮相的で主観的な思考に流されることから、「問題解決課程」は当面の実践的な目的活動から一応離れて、実践過程に生起する特殊・具体的な問題状況を一般化（社会化）して知的に解決する場であると説明される。もちろん、その場合、自然科学・社会科学的な知識はそれだけで独立して学習することにはならず、あくまでも問題解決のプロセスの必要に応じて利用されるのである。

他方、コア連の主張するカリキュラムの内容的側面としての領域（スコープ）は、社会機能法に基づく相互依存説であり、この方法では生活綴方による『山びこ学校』に象徴される敗戦後の日本の厳しい社会状況をとらえることができないと批判される。これに対しては、連盟内部からも広岡亮蔵（1907-1995）の「自己批判」（『カリキュラム』1950年3月号）がなされ、社会協同観に基づく教育目標の甘さが自覚されるなかで、日本資本主義についての社会科学的な分析に基づく「日本社会の基本問題」（1953年）が提起されるようになる。そして、この立場から連盟の総力を結集したとされる「社会科指導計画」総説篇・実践篇（『生活教育の前進』VI、VII. 1955、1956年）が提案されるのである。

【コラム2 生活綴方的教育方法】

生活綴方は子どもが現実の生活の■でぶつかる事実やその時の感じ方、考え方をありのままに書くことを主

張する作文教育のひとつの立場である。その主張の核心は、①現実を具体的につかませるリアリズム、②生活者である子どもの集団に結びつける、③そのことを通して生活知性と生活意欲の指導を行うことであって、「(綴方を)書く」→「(集団の前で)読む」→「(集団で)話す」という指導のサイクルをとる。この考え方は、戦後になって、「生活綴方的教育方法」として一般化される。

参考文献: 日本作文の会編『日本の子どもと生活綴方の50年』ノエル、2001年

このようなコア連の歩みは、従来の問題解決学習が子どもの自主的な解決を重視する余りに、その解決の質を不問にするという傾向への克服過程であった。つまり、「歴史社会的な現実と客観的な文化、つまり客観のかたわらを重視するようになってくると、主体的な問題解決力は、客観のもつ構造に食いつまなければ、空転する水車のようにむなしなもの」⁽¹⁴⁾ になるとする自覚化過程であった。もとより、問題解決における自主性・主体性と科学性・客観性とは相互に他を排除する関係ではなく、「日本社会の基本問題」を提起した段階であらためてふたつの契機を子どもたちの認識の質のレベルで統一的に理解することが要求されていた。このことの必要性は、「日本社会の基本問題」の提起に対して、今度は系統学習の立場から、子どもがそのような問題を解決するには無理があり、まずはその前提としての系統的知識の教授こそが重要との批判を受けるようになったことから明らかである。しかしながら、時代の潮流は、その課題への追究には向かわず、明らかに問題解決学習から系統学習へと移行していく。なお、「問題解決学習」それ自体の追究は、「社会科の初志をつらぬく会」⁽¹⁵⁾ が継承することになる。

(3) 問題解決学習批判の水準

1950年代後半になると、基本的には系統学習の立場にたつ人々が、先の問題解決学習論争の総括を踏まえた授業理論を次々と発刊するようになる。たとえば、矢川徳光『国民教育学』(明治図書、1957年)、船山謙次(1913-2002)『教科指導の基礎理論』(明治図書、1958年)、柳久雄『現代教授過程』(理想社、1960年)、川合章『教授＝学習過程』(明治図書、1961年)、大橋精

夫『現代教育方法批判』(明治図書、1964年)などである。ここでは、『戦後日本教育論争史』正、続(東洋館出版社、1958、1960年)を著した船山の前掲書(明治図書、1958年)によりながら、問題解決学習から系統学習への移行の論理を検討しておきたい。

まず、問題解決学習の批判として、①近代主義(個人的自由主義)、②知識の系統性の欠如、③基礎学力の低下、④はいまわの経験主義、⑤指導性の後退をあげ、翻って、新しい系統学習の原理として、①知識の系統的な教授、②子どもの発達段階に則すること、③認識の発達段階に則すること、④知識と実践の統一を提起している。しかし、この時代の学問水準を反映して、原則②の具体的な内容はほとんど語られておらず⁽¹⁶⁾、原則③においても「認識」への着目は評価されるが、その理解内容は「感性的認識から理性的認識への連続と非連続の弁証法」という抽象的な哲学的認識論のレベルにとどまっている。したがって、このような水準では、原則①が優先される結果となり、たとえその「知識」が「科学主義」で貫かれていても(むしろ、貫かれているという理由のもとに)、「教えこみ」に陥るのではないかという問題解決学習の側からの危惧を払拭できないのである。

総じて、船山をはじめとする上記した系統学習の立場にたつ著作に共通する方法論上の特徴として、問題解決学習に対して哲学的、イデオロギー的な観点からの論争の整理というレベルで議論が展開されていることである。もとよりそのレベルの批判や整理も必要な課題ではあるが、たとえば先に紹介した「水害と市政」や「西陣織」などの実践記録に即して問題解決学習の是非が丁寧に検討されていれば、既述した問題解決学習の課題に対するより生産的な議論が期待できたであろう。この時期の教育方法学の研究方法論または教育方法学者の実践への関わり方の一つの特徴として銘記しておきたい。

(4) 教育現場からの授業研究

問題解決学習論争が終息に向かいかけていた時、いわば教育現場から実りある授業研究への提案が発せられた。そのひとり、生活綴方教師である東井義雄(1912-1991)であり、もうひとりは大正自由教育に源流をもつ斎藤喜博(1911-1981)であった。

戦後しばらくの間、自らの戦争責任を深く反省して「沈黙」を守っていた東井義雄は、兵庫県北部の「山村」にまで浸透し始めた高度経済成長のなかで、やむにやまれぬ気持ちから『村を育てる学力』（明治図書、1957年）を世に問うことになる。熱心に指導して「学力」をつけた子どもたちが、「村」を出て進学や就職をしていく状況に悩み、自分は「村を捨てる学力」を形成しているのではないかと東井は煩悶していた⁽¹⁷⁾。

そして、「村を育てる学力」を形成する方法論として、「学力の普遍性」に由来する「教科の論理」と「学力の地域性」に淵源する「生活の論理」を抽出し、その関係を「生活綴方」の立場から解こうとしたところに、本書が戦後授業研究史に占める独自の役割がある。振り返ってみると、本書が刊行された1950年代後半とは、先述したように時代は大きく「問題解決学習から系統学習へ」と転換しつつあった時期である。「教科」と「生活」は二律背反している、または「教科」の付属物としての「生活」という理解が、広がり始めていた時期でもある。東井は、本書において、この関係を「普遍妥当な価値の体系は、子どもたちの『生活』の中に、消化されて、はじめて『学力』となるのである。価値はそのままでは『学力』ではない。」と指摘している。本書刊行直後に発表された論文の中で、この関係認識はさらに明快な表現を見いだしている。すなわち、「授業ということは、生活の論理と教科の論理のかみあわせというよりは、教科の論理の生活の論理による主体化、血肉化を、子どもたち相互の生活の論理と生活の論理との磨きあいの中でおし進めさせる仕事だ」⁽¹⁸⁾と述べている。

まさしく、子どもたちは自分たちの生活経験に裏づけられた、それゆえに借り物ではない強固な「生活の論理」を持つ存在であり、この「論理」に従って環境に対して選択的に関わっていく、ある意味では有能な存在であることをまずは承認する。したがって、「教科の論理」が主体化されるには、子どもたちが馴染んでいる「生活の論理」で「教科の論理」をくだきつつ、その過程を通じて「生活の論理」を太らせ、客観化する授業方法が必要とされてくる。本書では、この具体的な授業方法として、「学習帳」の役割などが重視されている⁽¹⁹⁾。

一方、対象自由教育の影響を受けて教師修行を続け

ていた斎藤喜博が、1952年に群馬県の島小学校に校長として赴任して取り組んだ授業研究とその成果をまとめた『未来つながる学力』（麦書房、1958年）や『授業入門』（国土社、1960年）はそれこそ「授業研究」の文字通りの基礎を築くにあたって大きな役割を果たすことになる。そこでは、「授業で勝負する」ことが熱く語られ、教師たちに要求されていた⁽²⁰⁾。

その意味するところは、まず一つ目として学校の役割は何よりも教師が授業を通じて豊かな文化を子どもたちに伝えていくことであるという確信である。もちろん、授業ですべての問題が解消されると考えられたわけではない。しかし、授業で豊かな文化を伝えるという任務を学校の基軸にしない限り、実は子どもたちをめぐるさまざまな問題状況を根本的に解決することにはならないと主張したのである。

二つ目に、授業とは教師の通り一遍な説明や教材解釈で進むのではなく、まさに子どもたちとの格闘、勝負という緊張関係の中で進められなくてはならないと主張された。そのためには、教師の不断の教材研究や教材解釈が前提として要求されている。三つ目は、この斎藤の言葉には深い政治性が込められている。まさに子どもたちに授業を通じて確かな学力を形成することによってこそ、保護者や地域住民を味方にするのができ、その学力形成を歪めようとする不合理な力を明らかにすることができる。授業研究はけっして真空中の中で営まれているのではないと考えたのである。

斎藤の実り豊かな「授業研究」のなかでも「発問」に関する研究は白眉である。「発問」と「質問」は異なる。「発問」はそのことを知っている（と考えている）教師が、知らないであろう（と考えられる）子どもたちに向かって、「問い」を発する行為である。この「発問」の役割は、子どもたちの思考を活性化するとともに、子どもたちの理解度を診断することにある。とりわけ斎藤が提案した「ゆさぶり発問」は、子どもたちの「既知」のレベルを診断した上で、「既知」を崩して新たな認識のレベルを獲得させようとする、きわめて高度な教育技術である。

また、斎藤を有名にした「××ちゃん式まちがい」という方式を提案している。授業のなかで生じた「まちがい」をその「まちがい」をした子ども個人に責任を負わせるのではなく、「××ちゃん式まちがい」と

定式化、類型化することで「まちがい」をクラスで共有しつつ、学び直す対象にしようとする試みである。ここには「つまずき」や「まちがい」に対する逆転の発想を見いだせるとともに、今日的な観点で述べれば「つまずき」や「まちがい」を学習集■に開こうとする着想はきわめて斬新なものである。

このような教育現場からの授業研究への発信は、系統学習の側から、「教科の論理」や教材解釈の弱さを指摘されながらも、大学において教育研究を営んでいた研究者に大きな影響を与え、後に全国授業研究協議会（1963年）の発足へと結びつくことになる（後述）。

次に授業研究の新しいステージを築くことになる「現代化」の潮流を考察する前に、教育方法学研究のもうひとつの柱である教科外活動（または「生活指導」）のこの時期の展開を概括しておこう。

2. 戦後初期「生活指導」論の展開

（1）「生活指導」への着目

周知のように、近代の学校教育は、知育や学力をめざして「教科教育（または教科指導）」や「授業」を体系的に系統的に整備していった。しかしながら、実際の学校生活を見れば明らかなように、「教科指導」や「授業」に収斂・回収されない活動領域が歴然と存在する。したがって、そこに「教育」的な意義を見出し、意図的計画的な働きかけを行おうとする意識が誕生してくる。むしろ、この「教科外教育」は、子どもたちの意識や行動に直接的に働きかけることから、教科の領域以上に子どもたちの人格や生き方に対して強力な作用をもたらすものとして注目されてきた。近代日本においては、明治以降、周到に制度化された各種儀式（祝祭日での教育勅語奉読など）、兵式体操奨励や戦意高揚策に端を発する「運動会」、さらには軍隊の「行軍」に起源をもつ「遠足」、「修学旅行」などの教科外における活動が、■家意思を体現する規律や訓練を目的として組織されていた⁽²¹⁾。

他方、近代の学校は、それぞれの家族や地域の「生活」や「文化」を背負って登校してくる子どもたちを「集団」として対象化する営みである。したがって、「教科教育」における「学習集団」と関係を持ちつつ、それとは相対的に独立した「生活集団」の役割が注目されることになる。とりわけ、日本のように初等教育

において「学級担任制」を実施してきたところでは、学級における「学習集団」と「生活集団」の関係が問われてきた。この「生活集団」としての子どもの発見は、日本においては「生活指導」論として展開され、「教科外教育」の構想に大きな影響を与えることになる。

さて、教科外教育が■取り組む主な活動の分野は、「集団づくり・自治活動」と「文化活動」と「相談活動」である。小論では、授業研究と関連が深い「集■づくり・自治活動」に焦点化して、戦後の教科外活動（または「生活指導」）を概括しておきたい。

（2）「生活指導」の源流―「協働自治」と「生活綴方」

大正期に展開される新教育においては、「小学校祝日大祭日儀式規定」（1890年確定）に象徴される国家主義的で画一的なモラルの教え込みを排して、子どもたちの自主性や個性、自治や協同性という教育的価値に裏付けられた教科外活動が展開されてくる。

その代表的な取り組みが、「児童の村小学校」の野村芳兵衛（1896-1986）によって実践された「協働自治」に基づく「生活訓練」論であった。そこでは、「相談会」において、協働意思を確定する「協議」と協働の不安定化に対して自治的統制を行う「抗議」によって、各自が主人公となる「社会」を構築させようとした。その「相談会」の原則には、「問題はそれが如何に一人の子供によって起った如く思はれるものでも、これを学級の問題として、学級全員が協議し、協力的に解決して行かなくてはならぬ」と書かれている。⁽²²⁾ この野村の実践は、第2次世界大戦後において、「生活指導（後述）」における自治的「学級集団づくり」の源流として評価されることになる。また、「児童の村小学校」をはじめとする大正新教育を担った学校では、学級文庫、紙芝居、誕生会、壁新聞、児童劇などの多彩な児童文化、学級文化が創造された⁽²³⁾。

この大正時代における児童文化運動の嚆矢となったのが、鈴木三重吉（1882-1936）によって発刊された雑誌『赤い鳥』である。その雑誌には、すぐれた童話や童謡を掲載するとともに、読者である子どもたちの綴方を募集した。その際に鈴木は、模範文をまねる当時の綴方を批判して、子どもたちが現実の生活の中でぶつかる事実やその時の感じ方や考え方をすなおに書く

ことを奨励した。この『赤い鳥』が切り拓いた綴方の可能性を踏まえながら、しかし『赤い鳥』に内在していた「童心主義」（無垢な存在としての子どもを称揚する発想）や、さらには「文芸主義」（「作品主義」とも呼称）を超えて、「生活綴方」が誕生する。この「生活綴方」をめざす教師たちによって、「生活指導」という概念が提起され、第二次世界大戦後の日本の教科外教育の理論と実践に大きな影響を与えることになる。

その創始者である小砂 忠義（1906-1944）たちによれば、表現のために生活を重視するのではなく、子どもたちが実生活を見つめ、たて直す（つまり「生活指導」）ために表現を重視することこそ「生活綴方」の真髄であると唱道するようになる⁽²⁴⁾。同時期に活躍した峰地光重（1890-1968）も、「生活を指導して、価値ある生活を体験するように導かねばならない。生活指導をぬぎにすれば綴方はあり得ない」⁽²⁵⁾と主張し、「生活指導」とは生き方やモラルの教育であるとともに、その方法を示す概念であると規定している。したがって、「生活綴方」教師たちも、子どもたちの生活を耕すための学校・学級（教室）文化の創造（学級新聞や文集作り、紙芝居、学級歌、劇づくりなど）に積極的に取り組むことになる。

「生活綴方」と一般の作文教育と区別されるもうひとつの特徴は、子どもたちの生活を綴る営みが孤立したものではなく、常に子どもたちの集団に開かれていることだろう。子どもたちが書いてきた「生活綴方」は、もちろん教師と子ども、子どもたち同士の信頼関係を築きながら、学級の子どもたちに読まれ、話し合われていく。そこでは、「ありのまま」というリアリズムが大切にされ、提出された綴方を軸として、子どもたちは同時代を生きる生活者としての仲間たちの「つらさ」「さびしさ」「喜び」「やさしさ」を共有していくのである。北方性教育運動を担った教師である鈴木道太（1907-1991）は文集「手旗」（1935年）において「ひとりの喜びが みんなの喜びとなり ひとりの悲しみが みんなの悲しみとなる・・・教室」⁽²⁶⁾と語り、後に生活綴方的「仲間づくり」と称されるようになる。

（3）「仲間づくり」と「学級集団づくり」

第二次世界大戦後の日本において、「集団づくり・自治活動」における教育のあり方について、集中的に精

力的に取り組んだのは戦前からの「生活指導」の系譜を継承しようとする人たちであった。その出発点となったのは、生活綴方の復興を告げた無着成恭『山びこ学校』（青銅社、1951年。後に岩波文庫1997年で復刊）の発刊であり、その生活綴方的教育方法に影響を受けた小西健二郎『学級革命』（牧書店、1955年。後に『教育実践記録選集』第3巻、新評論、1966年に所収）の出版であった。とりわけ、『学級革命』は、当時の生活綴方実践の到達点とされ、学級集団における人間関係の変革に取り組んだものとして高い評価を得た。

このような教育実践の展開に学び、それを「生活指導」論として理論化することに邁進したのが宮坂哲文（1918-1965）であった。宮坂は、戦後に導入された「ガイダンス」論の技術的偏向や心理学的偏向を批判的に吟味しつつ、日本における「生活指導」論の基礎を構築することになる⁽²⁷⁾。この宮坂によって、1957年に生活綴方的な「仲間づくり」が次のように定式化された。（1）学級のなかに、何でもいえる情緒的許容の雰囲気をつくること。（2）生活を綴る営みをとおして一人ひとりの子どもの真実を発見させること。（3）一人の問題を皆の問題にすることによる仲間意識の確立。この「仲間づくり」においては、情緒的許容の雰囲気を育むことを前提として、その後において話し合い（討議）がなされることが特徴である。

この文章表現（認識の指導）をとおしての意識づくりをめざす生活綴方的な「仲間づくり」に対して、子ども集団の質的変革（行動の指導）をとおしての自治的な「学級集団づくり」をめざそうとしたのが、実践記録『核のいる学級』（明治図書、1963年）や『班のある学級』（明治図書、1964年）を著していた大西忠治（1930-1992）であり（コラム3参照）、その対抗関係を「学習法的生活指導観」と「訓練論的生活指導観」として理論化したのが竹内常一であった⁽²⁸⁾。この「学級集団づくり」においては、「集団の力」の自覚化とそれによる民主的な人格の形成が重視され、そのための生徒自治集■の組織化の方法論として、「班・核・討議づくり」と「集団づくりの三段階（集団の主導権を誰が掌握しているのかを基準にして、教師に主導権がある「よりあいの段階」、核（リーダー）集団が主導権をもつ「前期的段階」、集団自体が主導権をとる「後期的段階」）」が提唱された。1959年に発足した「全国生活

指導者研究協議会（以下「全生研」と略称）」は、この「学級集団づくり」の理論と実践を広範囲に追究し、その成果を『学級集団づくり入門』（明治図書、1963年）、『学級集団づくり入門 第二版』（明治図書、1971年）として刊行した。このような全生研の旺盛な成果を背景として、1962年に生活綴方教師の全国組織である「日本作文の会」は、その方針の中から生活綴方から生活指導という「重荷をおろす」と表現することによって、会の方針転換を行い、その過程で激しい内部論争を展開した⁽²⁹⁾。

【コラム3 『学級革命』をめぐる】

小西健二郎(1924-1995)の実践記録『学級革命』(1955年)に収められた「学級の革命」は、生活綴方を軸として、学級ボス(好弘君)を退治した勝朗君たちによる「子どもの社会の暴力なき革命」として話題を呼んだ。大西忠治は、この実践記録に対して「ボス」と「リーダー」との区別は、その本人や指導者による自覚の問題ではなく、それを支える「集団の質」にあるとして、小西における個人主義的な指導観を批判した(『学級革命』批判)『生活指導』1962年9月号)。これに対して、小西は大西による「班・核・討議づくり」が集団の組織づくりを急ぐあまりに子どもたちの内面の真実を等閑視することにならないかと危惧を表明している(『学級革命』批判を読んで)『生活指導』1962年12月号)。この両者の対立には「仲間づくり」と「学級集団づくり」との相違が典型的に表明されている。参考文献:西岡加名恵「大西忠治と生活指導」田中耕治編著『時代を拓いた教師たち』日本標準、2005年所収。川地重弥子「小西健二郎と『学級革命』」田中耕治編著『時代を拓いた教師たちⅡ』日本標準、2009年所収。園雅春『いま「学級革命」から得られるもの』明治書、2010年。

3. 「現代化」と授業研究の展開

(1) 「現代化」の展開と課題解決学習

① 「現代化」の背景

1960年を前後して、アメリカやソビエトそして日本においても、いわゆる「現代化(またはニュー教科)」と総称される動向が顕著になってくる。その共通する特徴は、飛躍的に進展する現代の科学技術(「知識爆発

の時代」)に比して、学校で教えられている教科内容は時代遅れになっているという認識のもとに、現代科学の内容と方法でもって教育課程をドラスチックに再編成することを要求し、かつそのことは子どもたちにとっても学習可能であるという主張であった。とくに、アメリカや日本においては、進歩主義や経験主義にたいする批判意識とそれに代わる教育方法論の確立ということが強く自覚されていた。文部省(当時)の学習指導要領も、このような動向を反映して、「系統学習」(1958年改訂)「現代化」(1968年改訂)を打ち出していく。

この時期はまた、「高度経済成長政策」を押し進めるために経済界から教育政策への積極的な発言が続き、強い影響力を持つことになる。そのなかでも、1963年に発表された経済審議会答申「経済発展における人的能力開発の課題と対策」は、「能力主義」という用語を公式に登場させた最初の文書として注目された。「能力主義」は封建遺制を批判し、形骸化した属性原理を排除し、個人の有する「知的能力」以外の差別を認めないと主張する限り、「公正」を求める人々の心性をとらえた。しかしながら、「能力主義」は、このことにとどまらずに、「知的能力」は素質的に決定されており、国際競争下で創造的知性を持って自主技術を開発し、産業組織の指導者として期待される、いわゆる「ハイタレント」は同一年齢層で3～5%しか存在しないと主張した。そのため、とりわけ学校の役割は、「知的能力」をさまざまなレベルで持つ子どもたちを早期に選別して、その「知的能力」レベルに適合する制度・内容・方法を設計し、運用することであるとみなされた。教育における「現代化」は、まさしく「能力主義」の下でその進路を探らなければならなかったのである。

ところで、わが国の「現代化」においては、大きくは二つの潮流があった。ひとつは、主にブルーナーに象徴されるアメリカの「現代化」⁽³⁰⁾に触発されながら、授業研究を推進しようとする立場であり、ここではその代表的な人物として広岡亮蔵をとり上げたい。もうひとつの潮流は、1959年に「現代化」を提起した数教協を筆頭とする民間教育研究団体の立場であり、ここではそれらの成果をソビエト教授学の影響のもとに一般化しようとした柴田義松をとり上げたい。この両者を検討することで、「現代化」によって確立された授業

研究のフレームワークの特徴と課題が明らかになるだろう。

② 広岡の「現代化」解釈

広岡は、コア連のなかにあつて、はやくから問題解決学習の弱点（客観的知識を軽視する点）を批判するとともに、他方では系統学習の問題性（知識の主體的な組織化を軽視する点）を指摘し、「実践的な系統学習」を主張していた。この立場は、「現代化」に触発されることによって、「課題解決学習」の提唱（内容としての教材構造と、方法としての発見学習との結合）を行う。そして、この課題意識は、広岡の学力（モデル）論にも貫かれており、基本的には知識層（知識の抽象性、体系性、客観性）と態度層（知識の主体化、応用力・適用力）の二層で学力構造をとらえようとした⁽³¹⁾。

まず広岡のいう教材構造とは、「構造化をもつ本質知識」であり、「ひとまわりの教材がもつ基本骨格の仕組みであり、枝葉の知識をとり去った根幹の知識」と規定される。この教材構造は、「中心観念」（教材の核心、視角）と「基本要素」（教材を構成する柱）によって成立しており、このような教材の構造化を行う手づきとして、「現場的発想」（下からの構造化—小単元・題材の構造化から上昇）と「学問的発想」（上からの構造化—教科・分野の構造化から下降）の両者が必要であるという。そして、本来の「現代化」とは後者の発想であるとしたうえで、広岡はむしろ前者を重視し、現場の教師たちがある教材内容を構造化すべく努力する過程で、その内容の不備に気づいて「現代化」（現代化に密着した内容の創造）につながることを励まし、期待するのである。そのうえで、「現場的発想」の手続きとして、「教科書の重要語句に傍線を引く」、次に「基本要素をとりだす」、最後に「中心観念をとりだす」の順番をあげている⁽³²⁾。

この広岡の「現場的発想」は、「構造化」を契機として教科書内容の不充分点を指摘し改善していく方向性と、教科書内容が無条件に肯定したうえで「構造化」を進めるという方向性の二つの対立する可能性を内包していた。しかしながら、次のような理由によって、結果的には後者に傾斜し、「現代化」の矮小化に陥ったのではないだろうか⁽³³⁾。たとえば「現場的発想」から「中心観念」をとりだす場合に、「本質を想見すると

きの思考」「知的直観的思考」が必要との説明を行っているが、それが主観や独断に陥らないためにはまさしく「学問的発想」が要求されるのではないだろうか。広岡は、両者の発想を二元化することで、現場教師として両者を統合するという方法論を示し得ていない。この点と関連して、広岡の「教材」概念は、「目標・内容」概念と素材としての「教材」概念の区別（その意義は後述）がなく、結果として教科書内容を絶対化するという理論的枠組みから自由ではなかったのではないだろうか。その結果、「現場的発想」によって「教科書教材」から「目標・内容」を抽出し、その「目標・内容」の学問的検討を経て、それに適合する「教材」を選択・開発していくというダイナミズムを十分に把握するには至っていない。

次に、学習形態としての発見学習は、主体活動を重視し、過程を大切にするという理由で、プログラム学習、視聴覚学習、系統学習より優位に立つと指摘する。

（ただし、この四つの学習形態は必要に応じて有機的に組み合わせられる。）そして、発見学習のプロセスは、「問題意識をもって、具体事実を観察する」「仮説を着想する」「理法へ高める」「生きた能力に転化させる」と説明される。そして、この立場から、数教協などの「現代化」に対して「科学の結果を教授の出発点とする結果主義」と批判し、自らは「科学の結果を学習の到達点とする過程主義」と主張するのである⁽³⁴⁾。広岡は、このことを実証するために、名古屋大学附属中学校で授業実践の比較研究を行い、「課題解決学習」こそ転移力に富む発展的な学力を形成し得たと結論づけている。

この広岡の主張は、問題解決学習の長所を取り込もうとする立場からなされたものであるが、既述した教材構造論のもつ問題性によって、はたして目標とされた「高い科学的な学力」でかつ「生きた発展的な学力」を実現でき得るのかは疑問としなくてはならない。しかしながら、自らの主張を授業研究によって実証しようとする姿勢は、その方法上の妥当性は検討されなくてはならないとしても、明らかに教育方法学の前進を画するものである。さらには、知識の主體的な組織化を担う学習形態論を、客観的知識の構造化である教育内容論とは相対的に独立した課題として設定したことは、次にみるもうひとつの「現代化」に対して正当な

問題提起となり得ているといつてよいだろう。

(2) 民間教育研究団体（民間研）の成果と教授学の一般化

① 民間研の現代化

わが国において「現代化」をいち早く提唱した数教協の動向に代表されるように、この時期の民間教育研究団体は、戦後初期の問題解決学習批判から各教科において指導体系を創造・確立していく実り多い時期にあたる（資料 2）。数教協は、「認識の微視的發展」としての児童心理学、「認識の巨視的發展」としての数学史、そして現代数学という三つの視点から「現代化」を推進することを提唱し、「量の体系」と「水道方式」という具体的な指導体系を開発する。1963 年には、科学史家の板倉聖宣と成城学園の教師であった庄司和晃や上廻昭などによって、「仮説実験授業」（以下「仮実研」と略称）が提唱される。提案された「問題→予想→討論→実験」という授業サイクルには、科学的認識の成立にとって対象に対する主体的な働きかけ（問題と予想）こそが必須であるという考え方が込められていて、子ども不在の「系統主義」への警告となった。さらに、明星学園の教師たちを中心として、「につぼんご」の指導体系が確立される。柴田義松は、まさしくこれらの成果をソビエト教授学に学びながら一般化しようとしたのである。

<資料 2 民間教育研究団体の成果>

数教協の成果

遠山啓『数学の学び方・教え方』岩波新書、1972 年。

銀林浩『人間行動からみた数学』明治図書 1982 年。

科実研の成果

板倉聖宣『仮説実験授業』仮説社、1974 年。

庄司和晃『仮説実験授業』国土社、1965 年。

「につぼんご」の成果

奥田靖雄他編『国語教育の理論』むぎ書房 1964 年

須田清『かな文字の教え方』むぎ書房 1967 年

② 柴田の「現代化」解釈

柴田の問題関心は、「現代の科学や文化の達成にふさわしい教科内容の編成原理を明らかにしていくこと」「現代の教授学を發展させる基本的推進力は、今日では教科内容の研究にある」という言葉⁽³⁵⁾に代表さ

れている。つまり、現代科学の体系と教科内容を結合させる（「教育と科学の結合」）とともに、基本的には教科内容が授業過程や授業形態を規定するという主張である。これらの課題こそ、「学問と教育は別物」とした戦前の教育や子どもの経験のみを重視した戦後初期の教育では実現しなかったものであるとされる。

そして、「現代化」にふさわしい教科内容編成の基本原則として、「分析・総合方式」と「一般から特殊へ」という原理を数教協の「水道方式」から析出している。すなわち、「水道方式」では計算体系を<分析>して「素過程」を導き、それから「典型的な複合過程」（一般）から「典型的でない複合過程」（特殊）へ計算問題を<総合>（配列）していることに学んだのである。この基本原則は、やがて社会科において自然地理（『世界の気候』プラン『教育』1965 年 5 月号は有名）を先習させる指導体系の構築⁽³⁶⁾につながっていくのである。

このように、教科内容と現代科学の結合を主張することによって、柴田は授業研究の前進にとって重要な提起となった、「教科内容」概念と「教材」概念の区別を定式化する⁽³⁷⁾。すなわち、「教科内容」を構成しているのは、「科学教科のばあい、一般的には科学的概念」であり、それらの科学的概念を習得するうえで必要とされる「材料（事実、文章、直観、教具など）」を「教材」と規定したのである。この提起は、「教科内容の系統化」と「教科内容の教材化」とは次元の違う作業であるということを意識化することによって、いわゆる内容のつめこみ批判に反論するとともに、既存の教材（教科書）を絶対化することなく、「教科内容」にふさわしい「教材」の構成・選択を促そうとしたものである。翻って、この提起は教科の体系を子どもの生活経験から導き出そうとする経験主義に対して、経験的事実（教材）の学習から何（教科内容）を子どもに把握させるのが不分明であるという批判でもあった。ちなみに、「水道方式」では、思考におけるシェーマ化を助ける半具体物として「タイル」教材が開発されていた。

さて、この「科学的概念」を子どもたちが習得していくメカニズムを明らかにするために、ヴィゴツキーの考え方（『思考と言語』明治図書、1962 年）やダヴィドフの考え方（『教科構成の原理』明治図書、1975

年)などが援用され、従来の教授学の原理であった「直観性の原理」が批判される。すなわち、「直観性の原理」とは、認識は「個別・具体から抽象・一般へ」と進むという図式を持つものに対して、「意識化と体系性」を特徴とする「科学的概念」は、ヘーゲルやマルクスの認識論に学んで「抽象(対象の反映としての単純化、図式化)から具体(概念の体系化、統一体)へ」と発達すると述べられる。すなわち、「科学的概念」は「生活的概念」から自然成長的に発達するものではないことが強調され、「具体性」と「直観性」は子どもたちの科学的な認識形成上において明確に区別(または分離)されるのである⁽³⁸⁾。

以上、柴田が一般化しようとした教授学の特徴を概括すれば、科学的概念は「抽象から具体へ」と発達するという立場から、基本的には「現代科学の成果→一般から特殊への教科内容編成→教科内容の教材化→授業形態・方法の選択」という方向で構想されたと言えるだろう。この立場は、経験主義の立場を批判するとともに、「現代化」の矮小化をも乗り越えて、授業研究に「教育と科学の結合」の原則を貫徹させようとしたものである。したがって、教科内容の編成原理を不問にして授業形態や方法のみを対象とする研究動向は、「技術主義」的偏向として批判されることになる。

③ 「教育の主体化」の主張

しかしながら、このような「現代化」の教授学の一般化に対しては、当時、教育は常に科学の進展に従属するというとらえ方であると批判して、教科の研究とは、たとえば数教協の「量の体系」の発見のように、子どもの学習を通して「科学的概念」を「生活的概念」にひいては科学の発生源である現実生活に結びつけることによって、科学それ自体を問い返していく回路(教育の主体性)を持つという見解が表明される⁽³⁹⁾。つまり、先のベクトルの逆方向の可能性を示唆したのである。しかし、子どもの学習活動の側から「現代化」の成果を逆照射するという具体的な試みは、後にみるようにまさに1970年代後半以降になって自覚的になってくる。ちなみに柴田自身も後に、ダヴィドフの現代化が科学的概念によって生活的概念を組織することを一面的に強調したとして、それならば「教育研究が科学研究にもっぱら依存し、従属すること」になり、「科学的概念そのものが固定した絶対的なものでない

とするならば、生活や経験を通して科学的概念を吟味し、とらえ直すこと、子どもの教育を通して科学のあり方を問いただすことの意義を忘れてはならない」と発言している⁽⁴⁰⁾。

④ 一般教授学の展望

ところで、民間教育研究■体の「現代化」に対して教授学的一般化を試みようとした柴田は、ここに「一般教授学と教科教授学との関係」という問題に直面することになる⁽⁴¹⁾。経験主義の時代には、「どのように教えるのか」という課題が中心であったから、教科教授学は一般教授学(教育方法学)の応用分野に甘んじていたが、「現代化」の時代になって、「何を教えるのか」という課題の重要性が強調されてくると、むしろ教科教授学の教材研究や教授法研究の一手段として授業研究がとらえられ、一般教授学はそれ独自の課題を持たないとみなされるようになった。既述した柴田の立論はこの傾向に属するものであったが、斎藤喜博の授業との出会い『未来につながる学力』麦書房、1958年や『島小の授業』麦書房、1962年)を契機として、教科教授学に解消されない■対的に独自の一般教授学の役割を主張するようになる。

その相対的に独自の役割とは、「授業過程の本質」を究めることであり、具体的には望ましい授業の典型を創造すること(とりわけ斎藤喜博の授業分析)を通じて、統一的な人格形成という見地から、教科・教材と授業展開とのかかわり、授業展開の原則、教師の人間性や子どもの現実さらには学校体制との関係などを明らかにし、授業そのものについての全面的・総合的把握を行おうとしたのである。そして、このようにして解明された一般的な授業過程論は、各教科の授業過程論に示唆を与えるとして述べている。しかし、この段階では、たとえば一般教授学において明らかになる発問研究が、「水道方式」の授業の改善に具体的にどのような役割を演じるのかという点は未解明であり、このことは一般教授学の質を規定した斎藤教授学の特質を問い直す課題とともに、今後に残されたのである。

(3) 全国授業研究協議会(全授研)の結成と授業研究

この時期の授業研究を語るとき、五大学共同研究(後に八大学→東京大学、名古屋大学、神戸大学、広

島大学、北海道大学、北海道教育大学、岩手大学、お茶の水大学、傍線が五大学）の発展として結成された全国授業研究協議会（1963年～1983年、機関誌『授業研究』、以下「全授研」）の活動は、大学の研究者と学校現場とを授業研究を通じて結合させるという意味で画期的なものとなった（1964年には「日本教育方法学会」設立）。その研究の動向や成果は、馬場四郎編著『授業の探究』（東洋館出版社、1965年）、『講座 授業研究』全6巻（明治図書、1964年）、『講座 子どもの思考構造』全5巻（明治図書、1967年）、『講座 授業と集団思考』全5巻（明治図書、1971年）などによって知ることができる。このように多産的で多面的な活動を行った全授研の成果を全面的に解明することは今後の課題に属するが、ここではとりわけ重要と考えられる点を指摘しておきたい。

まず一つは、全授研の主要な研究テーマとなった「集団思考」について、学習集団の持つ訓育性に着目して「集団から認識へ」を追究する北大グループ（代表吉本均（1924-1996））と教科内容の陶冶性に着目して「認識から集団へ」を追究する北大グループ（代表砂沢喜次次（1910-1984）、鈴木秀一（1930-2015））との対立が顕在化したことである^{〔42〕}。この対立する論点は、後に全国生活指導研究協議会に属する春田正治、大西忠治たちと北大グループとの間で交わされた「学習集団論争」（1975年前後）に継承されていく（『現代教育科学』1977年5月号参照）。それは、単なる学習形態としてグループ学習を導入するのか否かという論争ではなく、子どもたちの認識の成立において集団性の契機をどのように理解するのか、そのために必要とされる教師の指導性とは何かという、きわめて今日的に重要な論点を含んでいた。ちなみに、北大グループは、仮実研の提唱する「授業書方式」を基礎にして教科教授学の方に研究を展開していくのに対して、北大グループは学習集団を指導する学習規律と発問の研究というように一般教授学の方に研究を展開していくのである（コラム4）。

全授研の活動で見逃してはならないもう一つの点は、オコンの『教授過程』（明治図書、1959年）やザンコフの『授業の分析』（明治図書、1960年）などにも学びながら、授業研究の方法が具体化されたことである。それは、戦後初期の「山びこ学校」発刊に続く「教育

実践記録ブーム」とそれをめぐる論争^{〔43〕}を経て、授業実践の記録を科学のデータとしてより客観的にしようとする取り組みであり、そこにおける分析の方法を提示することであった。たとえば、重松鷹泰『授業分析の方法』（明治図書、1961年）や全授研『授業研究入門』（明治図書、1965年）さらには杉山明男『みんなの授業研究』（部落問題研究所、1970年）などには、「観察の方法」「記録の方法」（録音機やカメラの使用など）「記録の整理」「分析手順」などが具体的に展開されている。もちろん、観察や記録の方法も授業研究の立場によって異なり、さらには「教育実践記録」と「授業記録」の区別と関連は検討されなくてはならないが、少なくとも授業の事実を正確に共有しようとする意識がこの時期に成立したことは評価されてよいだろう。

【コラム4 学集団論争の経緯】

教科教育と教科外教育の関係について

教育課程は教科教育（課程）と教科外教育（課程）の有機的な関係によって編成されているという場合、その有機的な関係とはいかなるものなのか。この点について、第2次世界大戦後の日本においては、1950年代後半に小川太郎（1907-1974）と宮坂哲文との間で「生活指導は領域概念か機能概念か」という論争が起こった。宮坂はモラル（生き方）の教育としての生活指導は機能概念であって、教科と教科外を貫くものと考えた。それに対して、小川は主として学力を形成（＝陶冶機能）する教科指導と主としてモラルを形成（＝訓育機能）する生活指導の、それぞれの固有性を主張した。この論争は、1970年代の中頃に、吉本均と春田正治との間で行われた「学習集団」論争に繋がっていく。教科外教育において取り組まれていた自治的集団の方法論を授業づくりに持ち込むことで、「授業のなかの自治」を追究しようとしていた吉本均（1924-1996）の「学習集団」論に対して、それでは教科教育と教科外教育との区別が曖昧となり、それぞれの固有な取り組みが矮小化されると春田正治（1916-2004）が批判した。学習集団のもつ訓育性と教科内容のもつ訓育性、それぞれの力点の置き方や関係の取り方をめぐる論争であった。

参考文献：小川・宮坂論争については『日本教育論争史

録』第4巻現代編(下)、第一法規出版、1980年参照。
春田・吉本論争については、『現代教育科学』(特集:
学習集団研究の争点を検討する)、1977年5月号参照。

4. 「現代化」批判と授業研究の展開

(1) 「現代化」の問い直し

1970年代に入ると、高度経済成長政策を背景として1960年代に進行した学歴獲得競争のひとつの帰結(この時期に「学歴社会」という呼称が成立)として、学力問題が社会問題化してくる。それは、学力格差に基づく「落ちこぼれ、落ちこぼし」問題であり、「できるがわからない」「認識におけるモノ離れ」に象徴される「病める学力」問題の顕在化であった。1975年から開始される学力論争は、この社会問題化した学力問題をめぐって、さらには1960年代に蓄積された教育研究の成果をいかに総括するのに関わって、当時の有力な教育方法学者のほとんどを巻き込んだ大規模なものとなった⁽⁴⁴⁾。

さらに、1970年代の後半から日本の経済は「低成長時代」に突入し、1990年代初頭には「バブル経済」の崩壊を経験した。また、東欧諸国の激動(1989年「ベルリンの壁」崩壊、1991年「ソ連邦」崩壊)、地球規模の環境問題や宗教問題の激化が続き、ポスト・モダンに代表される「知の流動化現象」が学問世界を席卷し始めた。それに歩調を合わせるように、教育の世界では校内暴力(1980年に顕在化)、いじめ問題(1985年に顕在化)、不登校問題(1992年に顕在化)が起こっている。その教育的な背景には、国際的にも問題となった日本の子どもたちをめぐる「高度に競争的な教育制度によるストレス」(国連・子どもの権利委員会最終所見、1998年)があることは間違いない。しかも、その競争の質が格差を是正する「開かれた競争」から格差をさらに拡大する「閉じられた競争」⁽⁴⁵⁾に変化して、現在では「希望格差社会」⁽⁴⁶⁾とまで称されるようになった。

このような状況に直面して、1970年代後半から、「人間性」や「生きる力」を強調して、後に「ゆとり教育」政策と総称される教育課程改革が文部省(2001年から文部科学省と改称)によって進められた。「ゆとりの時間」の設定を求めた1977年学習指導要領の改訂、「生活科」が新設された1989年学習指導要領の改訂、

そして「総合的な学習の時間」を創設した1998年学習指導要領の改訂と続いた。他方、民間教育研究団体が推し進めていた「現代化」に対しても、再検討が迫られることになった。ここでは、その特徴的な展開を5点に整理してみたい。

(2) 「科学」「学問」の主体的な問い直し

まず、第1点は、「現代化」の主張である「現代科学と教科内容の結合」というフレームワークに対して、その自明の前提であった「現代科学」の内実が問われることになる。その点を最も鋭く提起したのは、高度経済成長政策に基づく地域の巨大大開発下で生じた公害問題とそれと対決した公害学習運動であった。この点を「教材づくり」の立場から理論化した中内敏夫は、「従来、科学の体系にたいする子どもの発達段階の考慮という図式で考えられていた教材づくりの核心部分は、公害学習における教材づくりでは、どのような科学の体系が子どもの発達段階に即し、かつこれを促進する科学体系かという、科学と科学それぞれの教育性競合のステップではかられているのである」⁽⁴⁷⁾と指摘している。

つまり、「教科内容の教材化」が暗黙のうちに承認していた「教科内容＝目的、教材＝手段」という関係認識に対して、教材とは教科内容と子どもの学習を媒介するものであり、したがって教材づくりを通じて教科内容とその基礎にある学問内容を是正していくことができるという、教材論固有の世界を開示しようとしたのである。このことはまた、常に科学や学問の消費者や受容者としての教師像を変革して、教師は授業実践という固有の領域を通じて文化の主人公になる可能性があることを示唆した。このような考え方は、系統的な歴史学習を主張していた歴教協においても、1970年代になるとたとえば教師みずからによる地域の民衆史運動の掘り起こし(科学と生活の結合)を通じて、歴史教育から歴史学への照り返しの重要性が語られるようになる⁽⁴⁸⁾。

(3) 「たのしい授業」の主張

第2点として着目したいのは、いわゆる「たのしい授業」の主張である。数教協は1973年に「楽しい授業の創造」をスローガンにして、ゲームを積極的に導入

した数学教育（たとえば、トランプ遊びで正負の加減を教える、ブラックボックスで関数あてゲームを行うなど）を展開していく。それは、「科学的な一貫カリキュラム」を追求するにしても、その妥当性は教師の主観ではなく子どもたちの学習活動の質によって判断されなくてはならないという反省に基づいていた⁽⁴⁹⁾。また、仮実研の板倉は、「学ぶこと」「わかること」は本来きわめて人間的な行為であり、楽しくてたまらない行為であるとして、そのことを教えるためにも「楽しくなかったけれど、よくわかった」という学習観を一度根底から否定してみることを主張する。つまり、学習の「楽しさ」という観点から、従来の「わかる」という意味内容を問い直し、さらにはこの観点から教育の内容と方法を開発すべきであると主張した⁽⁵⁰⁾。さらには、「子どもが動く社会科」を主張する歴教協の安井俊夫も、「たのしさ」とは子どもたちが授業のなかで主体的に活動して、その活動を通して何かをつかむことであると述べている⁽⁵¹⁾。たとえば、ある社会現象をとらえさせる時に、それを「統計資料」のみで提示し、間接的な聞き取りで闇に合わせるのではなく、その事象を生み出している現場に子どもたちを立たせ、まさに五感を働かせて「生の事実」をつかませることこそが、重要なのである。さらに、このようにして子どもたちが主体的に学習を展開することによって、それらの学習対象に対して「ひとごと」ではなく自分の問題として考えるようになることを重視する。それは、「地域に生きる人間」や「歴史のなかの人間（たとえば「スパルタクスの反乱」）⁽⁵²⁾」に対する切実性のある共感的理解を促すことでもあった。

このような「たのしい授業」の主張に込められた意義を「わかる授業」との批判的対比で川合章は次の3点にまとめている⁽⁵³⁾。「どの子にもわかる授業」という主張には、まず子どもたちを単に知識の受け手として受動的にとらえる傾向があり、その反省としてなされたものである。次に、「わかる」という表現が知的操作のレベルでのみとらえられ、多様な学習形態を通じて学習を深めていくという努力を軽視している。さらには、「わかる授業」という表現は、子どもたちの学習を個別にとらえ、「わかる」ことにおける集団の役割を見逃している。つまり、「たのしい」とは、子どもたちが主体的に、五感を働かせて、集団で取り組む学習

のあり方を表現していると指摘する。しかしながら、川合においては「たのしい授業」は「わかる授業」と対立するものではなく、後者の発展過程で自覚されてきたものと史的に把握されていることは注意されてよい。実のところ、この点が「たのしい授業」をめぐる論争となって発展したのである（コラム5参照）。

【コラム5 「たのしい授業」をめぐる論争】

数教協が「ゲーム」を導入したことについては、岡部進が「ゲーム」におけるルールと数学的概念とが子どもたちによって混同されることから、数学が実在の根拠から遊離するとともに、数学的認識の深化・発展をも停滞させる危険があると批判する（岡部進『算数・数学教育はこれでよいのか』教育研究社、1987年）。また、仮実研に対しては、伏見陽児たちが心理学的実験を通して「問題」の持つ認識転換のふたつの方略（ドヒャー型とじわじわ型）を示し、「仮説実験授業」が採用する「ドヒャー型」の意義と限界を指摘した（伏見陽児・麻柄啓一『授業づくりの心理学』国土社、1993年）。さらには、安井俊夫の「子どもが動く社会科」に対しては、教材研究の弱さ（岩田健『動く社会科』への疑問と私の授業『歴史地理教育』1980年12月号）や、「共感的理解」とともに「分析的理解」の重要性（藤岡信勝『社会認識教育論』日本書籍、1991年）が提起されるとともに、安井実践「スパルタクスの反乱」に対して歴史研究者を巻き込む論争に発展した（歴史学研究会編『歴史学と歴史教育のあいだ』三省堂、1993年）。

（4）「教育技術」の復権

第3点として、1980年代の中頃に東京の小学校教師向山洋一が「跳び箱はだれでも跳ばせられる」というスローガンをもって登場し、「教育技術の法則化運動」（1985年発足）を展開したことが挙げられよう。大学における教育研究の観念性や、民間教育研究団体における授業づくりの弱さとその「ワンウェイ」型の組織論の問題点を指摘しつつ、とくに若い教師たちを結集して、かつて「現代化」によって「技術主義」批判のもとに軽視されがちであった日常の実践に必要とされる細かな教育技術（発問・指示・説明など）の追試、共有化をめざした。向山によれば、教育技術とは「で

きるだけ少ない手間で、教えられる側に知識・技能などをねらいに沿って身につけるようにする習練によって見つけた教える側の行為⁽⁵⁴⁾と規定され、その一方では、「法則化論文」では「目標・ねらい」を記述することをあえて重視しないと述べている。

この法則化運動は、まずは斎藤喜博が提起した教育技術は教師たちに共有財産化できないとして批判（コラム6参照）し、「体重移動」に関わる両腕の支えを体験・練習させるという技術によって「跳び箱はだれでも跳ばせられる」と主張し、それは「またぎこし」ではないかという批判・論争を呼び起こした⁽⁵⁵⁾。さらには、法則化運動は「現代化」を推進していた民間教育研究団体に対して、授業研究の弱さや欠落を批判するようになる。たとえば、文芸教育研究協議会（文芸研、1972年発足）との論争は、「教材研究と発問づくり」の関係をめぐって、「まったく別のこと」（法則化）か「教材研究と発問は同じではないが別々でもない——教材研究は発問を内包する」（文芸研）との論点を提起した⁽⁵⁶⁾。いずれの場合にも、教科内容研究の成果を無視する授業研究は問題とされなくてはならないものの、「教科内容編成→教科内容の教材化→授業形態・方法の選択」という一方向的なベクトルによって授業の実際が規定されると考える「現代化」のパラダイムが問われたのである。

なお、このような動向に刺激されて、1988年には民間教育研究団体における授業づくりを励ます「授業づくりネットワーク運動」が発足した。そのオピニオン・リーダーだった藤岡信勝は、「技術主義」批判のもとに軽視されがちであった授業過程の技術（発問・指示・説明など）に焦点を合わせる向山に影響を受けて、自らの「教材」概念から「授業行為」を分離させ、教育内容（何を教えるか）、教材（どういう素材を使うか）、教授行為（子どもにどのように働きかけるか）、学習者（それによって子どもの状態はどうなるか）の四つのレベル・次元で授業をとらえるようになる。その上で、「教材づくり」においても、「教育内容の教材化」だけでなく「素材の教材化」の方向をも強調する。さらには、授業実践を単に観察するだけではなく、自らも授業づくりに参加するというスタイルのもとに、このような「教授行為」を正確にとらえるために、「指導案」「ビデオによる記録のとり方と分析」「記録の書き方」

などを提案する⁽⁵⁷⁾。「教育技術」への着目は、教科教授学に解消されない一般教授学を構築する模索でもあった。

【コラム6 斎藤喜博をめぐるトライアングル】

授業の名人と評された斎藤喜博に対しては、二つの異なる批判がなされる。ひとつは、斎藤が提起した授業技術は明示性に乏しく、したがって教師たちの共有財産になりにくいというものである。法則化運動は、この批判を重要な契機にして展開されていった。他方、斎藤の授業論に対しては、それは余りにも授業技術に拘泥していて、子どもの全体に質的に働きかけるという授業の本質を見失う危険があるという批判がある。このような側面から批判を行った代表的な人物に、「教育には作品がない」と考える林竹二がいる（「教師にとって実践とは」『林竹二著作集』第Ⅶ巻、筑摩書房、1983年所収）。この斎藤授業論になされた異なる方向からの批判は、むしろ授業を構成する「技術性（教育は制作ポイエシスとみなす立場）」と「芸術性（教育は行為プラクシス）とみなす立場」である。「技術性」を重視する立場からは「芸術性」のもつ不透明さが批判され、逆に「芸術性」を重視する立場からは「技術性」のもつ効率性が批判的になってくる。斎藤自らがこの両側面をいかに統合していたかを検討することも課題だろう。

（5）認知心理学の興隆と「学びの共同体」の提唱

第4点として、1980年代の前半から波多野諒余夫や佐伯畔らによって本格的に紹介される心理学の行動主義から認知主義へのパラダイム転換（資料3）とそこから提起される新たな（構成主義的な）「学習」観の提唱は、1990年代に入ると「学び」論と呼称されるようになる。また、佐藤学による「学びの共同体」の理論的な基礎となった。比較文化研究や文化人類学の知見を取り入れた認知心理学の立場は、学校以外で行われる学びの姿に「学習」の原点を見出し、それとの対比において学校で繰り広げられている「学校知」の特異性や作為性を批判していく。このような思潮は、「現代化」それ自体に対して、子どもたちの「学び」を対置するものであった。

たとえば、その論拠のひとつとされる「ストリート

算数」とは、学校に行かないで路上で商売をやっているブラジルの子どもたちが、実に巧妙におつりなどの計算ができるのに、これと同じ課題を学校算数でやる「文章題」や「計算問題」の形式で出題すると正答率が落ちるという例である。この例は、学校算数が日常生活では使用されていないこと、しかし日常生活では人は必要に応じて問題解決できる有能性を発揮していることを示している。この有能性は、知識というものはそれが使用されている領域や状況・文脈に依存して固有な形で獲得される傾向を持つという「知識の領域固有性」を証明している。逆に、日常認知の有能性は、学校では単なる「言語ゲーム」化された学校算数を教えられることによって萎縮させられると批判される⁽⁵⁸⁾。

この学校が教える「学校知」の作為性に対比して語られるのが、徒弟制度における学びの姿である。レイヴ(Lave,J.)たちは、産婆や仕立屋などの徒弟制度を分析するなかで、新参者は親方に教授してもらう受動的な学び手ではなく、親方に代表される「十全的参加者」になるという強烈な目標のもとに、その仕事に関わる「実践共同体」に参加し、その共同体に存在するあらゆる手本(熟練者、先輩の徒弟、完成した製品など)にアクセスしていく存在であると言う⁽⁵⁹⁾。そして、この学びを支援するために、「実践共同体」の内部には、新参者に対して、その仕事にとって不可欠な部分(正統性)ではあるが、その仕事の限定された部分(周辺性)から始めるようにするシステムが用意されている。このように、「正統的周辺参加(LLP:Legitimate Peripheral Participation)」者として「学習」するなかで、新参者はアイデンティティの実感を増し、やがてその共同体における世代交代を果たしていくとされる。

この「正統的周辺参加」の理論もまた学校における学習の特異性を浮き彫りにする。学校における教授学的構造では、教授の目的・目標は教師によって管理されており、子どもたちの学びの動機づけは希薄にならざるをえない。にもかかわらず、このような状況のなかで優等生になろうとすると、ひたすら教師の準備する「知識」が外的目的(受験や競争での勝者など)のために蓄積するしかない。この場合の学びは、「学習」の共同体に参加することでもなく、ましてや共同体が提供する手本にアクセスして本物の世界(科学活動や

芸術活動の現場)にアプローチしているわけではないのである。

「学びの共同体」という主張は、デューイをはじめとする世界の新教育運動に淵源を持ち、認知心理学や批判的教育学の成果を根拠にして、構築されたものである。そこでの「学び」とは、「子ども一人ひとりが内側で構成する個性的で個別的な『意味の経験』」⁽⁶⁰⁾であり、「学び」の実践とは世界と自己と仲間の編み直しによって定立するとされる。さらには、その「共同体」原理は、子どもが学び合う共同体、教師たちが専門家として育ち合う共同体(同僚性)、地域の人々が異質な文化を交歓し合う共同体を結合することによって、学校を再創造することなのである。以上、佐伯胖と佐藤学をオピニオン・リーダーとする「学び」論は、1990年代に入ると日本全土を席卷するほどの勢いとなった。主な研究誌や雑誌の特集には、「学習論の再検討」(『教育学研究』60-3, 1993年)、「“教え”から“学び”への転換」(『ひと』1994年2月号)、「学習の転換」(『教育』1994年8月号)といったテーマが林立した。このような動向(パラダイム転換)は従来の「工学的アプローチ」に対して、「羅生門的アプローチ」と総称されている。この「学び」論が授業研究や教師教育に与えた意味や影響を全円にわたって吟味すること(コラム7)も今後の課題となっている。

【コラム7 「学び」論に対する批判的検討】

「学び」論に対する最も早い批判としては、中垣啓「納得と理解」『哲学』(第84集, 1987年)や窪島務「第二章 学習の「転換」論のゆくえ」『現代学校と人格発達』(地歴社, 1996年)がある。木村元『「学び」論への視座—社会的歴史的背景との関わりで』『教育目標・評価学会紀要』(第8号, 1998年)や田中耕治『「学力」という問い』『教育学研究』(第70巻第4号, 2003年)では、「学び」論からの批判的摂取を試みている。また、柴田義松「第四章 批判的思考力を育てる討論の授業」『批判的思考力を育てる』(日本標準, 2006年)や科学的『読み』の授業研究会編「<『学びの共同体』をどう考えるのか>」『国語授業の改革』学文社、2014年所収では、日本における学習集団論と「学びの共同体」との異同が批判的に検討されている。

＜資料 3 認知心理学の影響＞

佐伯胖『学力と思考』第一法規 1982 年、同『考えることの教育』国土新書 1982 年、波多野誼余夫・稲垣佳世子「文化と認知」『現代基礎心理学 7』東大出版会 1983 年、同『知力と学力』岩波新書 1984 年参照。なお、認知心理学が教育方法論に直接に影響したと考えられる著作として、R.オズボーン、P.フライバーク編、森本信也・堀哲夫訳『子どもたちはいかに科学理論を構成するか』東洋館出版社、1988 年（原著 1985 年）、吉田南『子どもは数をどのように理解しているのか—数えることから分数まで』1991 年 4 月。伏見陽児・麻柄啓一『授業づくりの心理学』国土社、1993 年 4 月。西林克彦『間違いだらけの学習論』新曜社、1994 年 5 月。西林克彦『「わかる」のしくみ—「わかったつもり」からの脱出』新曜社、1997 年 7 月。守屋慶子『知識から理解へ—新しい「学び」と授業のために』新曜社、2000 年 10 月などは興味深い。

5. 「生活指導」論の展開—「集団」の捉え直し

第 2 節で詳しく説明したように、「生活指導」論は全生研のイニシャチブのもとに「学級集団づくり」として展開されることになる。しかしながら、当時の「学級集団づくり」に対しては、その形式主義的な理解や発達論的な知見の欠如によって班競争の激化や管理主義を招いているという批判や、既述した 1980 年代ごろから顕在化する子どもたちの新たな「荒れ」に十分に対処できないという批判が、「全生研」内外の研究者や実践家によってなされるようになる。そこに共通する主張は、その批判対象とした生活綴方的な「仲間づくり」の意義を再確認して、「仲間づくり」と「学級集団づくり」を統一した集団づくりをめざそうとすることにある。たとえば、城丸章夫が重視した「交わり」概念は、自治「集団づくり」とは区別して、私的な親密な仲間関係における社交のあり方・技術や遊び・文化活動を含むものとして提唱されている⁽⁶¹⁾。

さらに、折出健二は、「集団」それ自体の質を問い直し、従来の「組織性」に代わる「共同性」を提唱している⁽⁶²⁾。すなわち、共通の目的に向かって成員の意志や行動を結合し、集団内外の非民主的なものに対抗する集団づくり論から、孤立した多様な子どもたちの間に協働関係を育むことによって、個人の問題が共

有され、諸問題を共に解決することを可能にする集団づくり論への転換である。このような主張や動向を反映して、「全生研」は新たに『新版学級づくり入門 小学校』（明治図書、1990 年、中学校編は 1991 年出版）や『子ども集団づくり入門』（明治図書、2005 年）を刊行している。

6. 教育方法論の現在

1999 年 3 月 26 日付『週間朝日』において、「東大、京大生も『学力崩壊』」というセンセーショナルな記事が掲載された。日本を代表する難関大学の学生が、「学力不振」とか「学力低下」ではなく「学力崩壊」を起こしているというタイトルは衝撃的であった。その直後に経済学者たちによる『分数ができない大学生』（東洋経済新報社、1999 年）が刊行されることによって、大学生の学力が危機的な状況にあることが印象づけられることになる。事の必然性として、大学生の学力低下問題は、その原因として学習指導要領における「ゆとり教育」政策にあるとの批判へと発展していく。その危機感から、教育現場ではいわゆる「読み書き算」の基礎学力向上をめざすドリル学習が盛んとなる⁽⁶³⁾。このような「ゆとり教育」政策への批判的な状況に呼応するように、遠山敦子文部科学相による「学びのすすめ」（2002 年 1 月）というアピールが出され、2003 年には学習指導要領の一部改訂（「確かな学力」の育成と「習熟度指導」と「発展的な学習」を強調）が断行され、教育課程行政の転換を方向づけることになった。

ところで、この度の学力問題においては、過去にはなかった新しいインパクトが加わっている。それが学力の国際比較調査とりわけ PISA であり、PISA が採用した学力の活用力を意味する「リテラシー」概念が注目を受けることになった。とくに注目された第 2 回 PISA（2003 年）の結果は、科学や数学の分野では国際的にトップ・クラスの成績であったが、読解力（reading literacy）では成績は芳しくなく、折からの「学力低下論争」と重なって、教育政策においても読解力重視が強調されることになった。

さて、2010 年代になって、「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法」⁽⁶⁴⁾であるアクティブ・ラーニングが官民挙げて唱道されてくる。教育改

革のグローバル化を牽引する PISA 現象の展開過程で、「21世紀型能力」や「コンピテンシー・ベース」と称される新たな学力モデルの提案とアクティブ・ラーニング論とが相即関係にあると強調されている。ちなみに、公的研究報告書によれば、「21世紀に求められる資質・能力」は、「基礎力（構成要素－言語、数量、情報＜デジタル、絵、形、音等）」「思考力（構成要素－問題解決・発見、論理的・批判的・創造的思考、メタ認知・学び方の学び）」「実践力（構成要素－自律的活動、関係形成、持続可能な社会づくり）」の三層構造して整理されている。さらに、そこで最も重視されている思考力は次の様に解説されている。「思考力は、問題解決・発見・論理的・批判的・創造的思考、メタ認知・学び方の学びから構成され、高次の思考力を働かせながら、主体的・協働的に問題を解決し、さらに新たな問いを見出していく力を意味する。我々は、自分の経験や知識を新たに学ぶ知識と結びつけたり新しい知識に再構成したりして、自分なりの世界のモデルを創り変える。その過程で、知識を活用できる深い理解を可能にし、主体的な学びができるようになるためには、理由や根拠まで問題を深く追究して納得する経験や、その思考プロセスを内省的に振り返り、学び方を学ぶといった経験を繰り返すことが求められる。」⁽⁶⁵⁾と説明されている。もとより、この思考力育成のためにこそ、アクティブ・ラーニングが求められるという関係である。

このアクティブ・ラーニングに対しては、すでに活動主義に陥り、教科内容を深めるという視点が弱いのではないかという批判がなされている⁽⁶⁶⁾。

以上、グローバル化を背景とする「資質・能力」を重視するという教育政策に対して、リーマン・ショックを発火点（2008年）とする、長期不況の中で、経済格差が拡大し、六人に一人の割合で存在する「子どもの貧困」問題が顕在化している。この問題の象徴的な出来事が「児童虐待」であり、そこには、生活の困窮、家族の孤立化、親の未熟性などが複合的に作用していると指摘されている。現代の教育方法学研究は、このような状況におかれている子どもたちへの指導のあり方も問われているのである。ここでは、その典型的な実践として、増田修治先生の実践⁽⁶⁷⁾を紹介しておきたい。

増田実践を有名にしたのは、2002年7月にNHKで放映された「ユーモア詩」の実践（「詩が踊る教室」）である。ある年の増田学級の家庭事情が報告されている。「父子家庭が二人、12時過ぎないと両親が帰ってこない子どもが一人、ノイローゼ気味の母親と毎日ケンカしている子どもが一人、五年生の時、一年間で243日中175日休んだ子どもが一人、両親ともに障害のある子どもが一人、特別支援が必要な子どもが二人」（67,2013年,p.70）と、クラスの三分の一の子どもが「家庭に困難さを抱えている」という、まさに現代の貧困を映し出す学級のなかで、「もちろん学級が荒れていましたから、頭がキリキリし胃がシクシクする毎日でした」（67,2013年,p.70）と述懐している。

そこで増田は、目の前の子どもたちから出発することを重視し、「学級づくりと授業づくりの双方向関係」（67,2015年,p.7）をめざす学級経営の最終的な課題として「①子どもの声を拾い、それを広げていく②子どもをいかに生活の主体者にしていくか③子どもを主人公にした学級づくり、学校づくりをどう進めていくのか④子ども同士をつなげ、「人と人とのつながりのすばらしさ」をどう伝えていくか」（67,2013年,p.51）という四本柱を立てることになる。この子どもの声に寄り添い、子ども同士をつなげるために「学級通信」に「ユーモア詩」を掲載する。戦後の教育方法論史に照らせば、生活綴方の伝統に位置する実践であることが理解できよう。その上で、増田は、「学級づくりと授業づくりの双方向関係」と主張するように、生活指導と学力保障を軸とする教科指導との統合をめざし、しかも「暗い綴り方」「貧乏綴り方」と称されることが多い生活綴方に子どもたちの「ユーモア」のセンス⁽⁶⁸⁾を吹き込み、荒れた学級の中に笑いと言とリアルな共感を創りだそうとする。まさしく、現代の教育方法論の活路を拓こうとするものである。

以上、戦後の教育方法論の展開を通覧すると、1950年前後からの「問題解決学習」論争期と、それに続く1970年前後から始まる「現代化」論争期という大きな節目をみることができ、したがって2000年前後から開始された学力低下問題（それに続く「確かな学力」期）は、四半世紀ぶりに訪れたエポック・メイキングであるといってよいだろう。そこでは、「読み・書き・算」のドリルを重視する「陰山メソッド」や「習得」と「活

用」を意識した「教えて考えさせる授業」⁽⁶⁹⁾ やアクティブ・ラーニング⁽⁷⁰⁾ などが提起されている。

PISA に代表されるように、今や学力問題はグローバルな視野からの検討を必要としている。その際に、小論で紹介し、検討を加えた 1950 年前後からの「問題解決学習」論争期と 1975 年前後から始まる「現代化」論争期において論議され、展開してきた教育方法研究の蓄積から多くを学ぶ必要があるだろう。そこには未来を見通す見識や知恵の豊かな宝庫がある。

参考・引用文献

(1) スティーブソン, H.W./スティグラー, J.W 著、北村春朗他監訳『小学生の学力をめぐる国際比較研究』金子書房、1993 年参照。

(2) 戦後授業研究史を鳥瞰するには、『現代教育科学』—キーワード・戦後授業研究運動史— 1991 年 8 月号、木原健太郎編著『戦後授業研究論争史』明治図書、1992 年参照。

(3) 山内乾史・原清治編著『日本の学力問題』上巻、日本図書センター、2010 年参照。

(4) 奈良由美子、伊勢田哲治『生活知と科学知』放送大学教育振興会、2009 年参照

(5) たとえば、次の論争を参照されたい。梅原利夫「科学の獲得による人格の形成—教育実践の目的志向性について—」『教育』1984 年 7 月号、栗屋かよ子「ふたたび、自然認識は人格形成にどうかかわるか」『教育』1985 年 2 月号。

(6) 「学習集団論争」については、『現代教育科学』1977 年 5 月号参照。

(7) 文部省『カリキュラム開発の課題』1975 年参照。

(8) 大槻健『戦後民間教育運動史』あゆみ出版 1982 年参照。

(9) コア連から日本生活教育連盟(1953 年改称)への歩みは、日生連編『子どもの生活をひらく教育—戦後生活教育運動の 40 年—』学文社、1988 年参照。また、この間の事情については、『教育課程 総論』東大出版会、1971 年に詳しい。

(10) 高橋シ一『新しい歴史教育への道』誠文堂新光社、1949 年参照。

(11) 遠山啓編『新しい数学教室』新評論社、1953 年参照。

(12) 田中実編『新しい理科教室』新評論社、1956 年参照。

(13) 無着成恭『山びこ学校』(青銅社、1951 年、後に岩波文庫 1997 年で復刊)については、佐野眞一『遠い「やまびこ」—無着成恭と教え子たちの四十年—』文藝春秋、1992 年(文春文庫、1996 年)参照と奥平康照『「山びこ学校」のゆくえ』学術出版会、2016 年参照。

(14) 広岡亮蔵『学習形態—系統学習・問題解決学習—』明治図書、1955 年、p.32。

(15) 「問題解決学習」の追究は、「社会科の初志をつらぬく会」(1958 年)が継承する。社会科の初志をつらぬく会編『生き方が育つ教育へ』黎明書房、2008 年、上田薫『知られざる教育』黎明書房 1958 年、同『人間形成の論理』黎明書房 1966 年参照。また、市川博『子どもの姿で探る問題解決学習の学力と授業』学文社、2015 年も参照。なお、「切実さ」論争(『社会科教育』1985 年 7 月号)も参照されたい。

(16) ピアジェたちの紹介は、波多野完治・滝沢武久『子どものものの考え方』岩波新書六三年、滝沢武久『教育的認識論』明治図書 六三年などで行われるようになる。また、1962 年に柴田義松によってヴィゴツキー『思考と言語』明治図書が翻訳されている。

(17) 菅原稔編集・解説『東井義雄』明治図書、1991 年参照。

(18) 東井義雄『現代教育科学』1960 年 6 月号、p.54、菅原稔編集・解説『東井義雄』明治図書、1991 年、p.348 所収。

(19) 豊田ひさき『東井義雄の授業づくり』風媒社、2016 年参照。

(20) 横須賀薫『斎藤喜博 人と仕事』国土社、1997 年参照。

(21) 佐藤秀夫『教育の文化史 2 学校の文化』阿牛社、2005 年参照。

(22) 『野村芳兵衛著作集 3 生活訓練と道徳教育』黎明書房、1983 年(原著 1932 年)、p.116

(23) 中野光『学校改革の史的原像—「大正自由教育」の系譜をたどって』黎明書房、2008 年参照。

(24) 中内敏夫『綴ると解くのか証法—「赤い鳥」綴り方から「綴り方読本」を経て』溪水社、2012 年参照。

(25) 『峰地光重著作集 1 文化センター綴り方新教授法』

けやき書房、1981年（原著1922年）、p.68。出雲俊江『峰地光重の教育実践』溪水社、2016年参照。

(26) 『鈴木道太著作集1』明治図書、1972年、p.103。

(27) 宮坂哲文『生活指導の基礎理論』誠信書房、1962年。

(28) 竹内常一『生活指導の理論』明治図書、1969年。宮原康司『竹内常一に導かれて』高文研、2016年参照。

(29) 村山士郎『生活綴方実践論』青木書店、1985年参照。

(30) ブルーナー『教育の過程』（原著1960年刊行）（1963年 岩波書店）、『直観・創造・学習』（原著1962年刊行）（1969年 黎明書房）参照。なお、佐藤三郎『ブルーナーの「教育の過程」を読み直す』明治図書1986年も参照。

(31) 山内乾史・原清治編著『日本の学力問題』上巻、日本図書センター、2010年参照。

(32) 広岡亮蔵『教育内容の現代化』明治図書、1967年の「■教材構造」参照。

(33) 『教育課程の理論と構造』学習研究社、1997年の第三章第三節「教材の精選と教材構造の理論」（二杉孝司、佐藤学）参照。

(34) 広岡亮蔵『授業改造』明治図書 1964年、p.54。

(35) 柴田義松編著『現代の教授学』明治図書、1967年、p.123。

(36) 教育科学研究会・社会科部会『社会科教育の理論』麦書房、1966年参照。

(37) 柴田義松編著『現代の教授学』明治図書、1967年、pp.14-15。

(38) 柴田義松『授業の原理』国土社、1974年の「教授の原理について」参照。

(39) 佐藤興文「現代化における主体的契機の問題—科学と教育とのあいだ—」『国民教育研究』第42号1968年参照（同著『学力・評価・教育内容—現代教育からの考察』青木書店、1978年所収）。

(40) 柴田義松『教科教育論』第一法規、1981年、p.52参照。なお、庄司和晃の「認識の三段階連関理論」『仮説実験授業と認識の理論』季節社、1976年）は、「現代化」に対するもうひとつの教授学的一般化の可能性を示している。

(41) 柴田義松「教授学と教科教授法との関連について」

『教授学研究』2、1972年。

(42) 吉本均『訓育の教授の理論』明治図書、1974年に対する北大グループの論評（砂沢喜代次編『学習集団の思想と方法』明治図書、1976年）参照。

(43) 清水義弘『教育社会学の構造』東洋館出版、1955年）と勝田守一（「実践記録をどう評価するか」1955年「研究集会というもの」1967年、『勝田守一著作集』第三巻国土社、1972年所収）の論争参照。なお、田中耕治『「実践記録」の性格と方法をめぐって』田中耕治編著『時代を拓いた教師たちⅡ』日本標準、2009年所収も参照のこと。

(44) 山内乾史・原清治編著『日本の学力問題』上巻、日本図書センター、2010年参照。

(45) 久富善之『競争の教育』労働旬報社、1993年参照。

(46) 山田昌弘『希望格差社会』ちくま文庫、2007年参照。

(47) 中内敏夫『新版 教材と教具の理論』あゆみ出版、1990年、p.105。なお、中内や稲葉宏雄たちは、評価論の見直しを通じて授業改造の方向を提示するようになる。全国到達度評価研究会編『だれでもできる到達度評価入門』あゆみ出版、1989年参照。

(48) 歴史教育者協議会『地域に根ざす歴史教育の創造』明治図書、1979年参照。

(49) 『数学教室』（数教協30年特集号）、1982年11月増刊号参照。

(50) 板倉聖宣講演集『科学と教育のために』季節社1979年参照。

(51) 安井俊夫『子どもが動く社会科』地歴社、1982年、同『学びあう歴史の授業』青木書店、1985年。

(52) この「スパルタクスの反乱」に関する授業については、歴史研究者も巻き込む論争が起こった。歴史学研究会編『歴史学と歴史教育のあいだ』三省堂、1993年参照。

(53) 川合章『子どもの発達と教育』青木書店、1975年の「楽しい授業の創造」参照。

(54) 向山洋一『授業の腕をあげる法則』明治図書、1985年。同『教育技術入門』明治図書、1991年、p.32参照。

(55) 『体育科教育』1987年3月号、1989年2月号参照。

- (56) 『授業研究』1988年4月号, 10月号参照。
- (57) 藤岡信勝『授業づくりの発想』日本書籍 1989年、同『教材づくりの発想』日本書籍、1991年、『ストップモーション方式による授業研究の方法』学事出版 1991 照。なお、指導案の歴史については、吉本均『続授業成立入門』明治図書、1988年参照。
- (58) 佐伯胖ほか『すぐれた授業とはなにか』東京大学出版会、1989年参照。
- (59) レイブ, J・ウェンガー, E. 著、佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習』産業図書、1993年参照。
- (60) 佐藤学『第2章学びの対話的实践へ』佐伯胖他編『学びへの誘い』東京大学出版会、1995年、p.51 所収。
- (61) 船越勝『生活指導における『交わり』概念の構造—城丸章夫を中心に—』『生活指導研究』第7号、1990年参照。
- (62) 折出健二『市民社会の教育—関係性と方法—』創風社、2003年参照。
- (63) 陰山英男『本当の学力をつける本』文芸春秋、2002年。
- (64) 中教審答申『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ—』2012年8月28日「用語集」
- (65) 高口務(国立教育政策研究所教育課程研究センター長)『資質・能力を育成する教育課程のあり方に関する研究報告書1—使って育てて21世紀を生き抜くための資質・能力—』2015年3月、pp.vii-viii。
- (66) 阿部昇『『アクティブ・ラーニング』の展開可能性と課題—『探究型授業』そして『学習集団』『読み』の授業研究会『研究紀要』16、2015年12月。
- (67) 増田修治編著『ユーモア詩がクラスを変えた』ルック、2003年11月、増田修治『ことばで伝え合う学級づくり』教育開発研究所、2007年9月、増田修治『「ホンネ」が響き合う教室』ミネルヴァ書房、2013年2月、増田修治『先生!今日の授業 楽しかった!—多忙感を吹き飛ばす、マネジメントの視点—』日本標準、2015年2月。
- (68) 三好正彦他編著『ユーモアとしての教育論』現代書館、2016年参照。
- (69) 市川伸一『「教えて考えさせる授業」を創る』■書文化、2008年。

(70) 日本教育方法学会編『アクティブ・ラーニングの教育方法論的検討』図書文化、2016年参照。

<資料4>戦後教育方法論史に関する文献一覧

(1) 戦後教育実践通史

- 梅根悟・海老原治善・中野光『資料■本教育実践史』全5巻三省堂、1979年。
→第4・5巻が戦後編(〜1970年まで)。
- 海老原治善『民主教育実践史』三省堂、1968年。
(海老原治善『戦後日本教育理論史』国土社、1988年。)
- 中内敏夫他『教育のあしおと』平凡社、1977年。
(中内敏夫他『日本教育の戦後史』三省堂、1987年。)
- 碓井岑夫編著『教育実践の創造に学ぶ—戦後教育実践記録史—』日本教育新聞社、1982年。
- 大槻健『戦後民間教育運動史』あゆみ出版、1982年。
- 堀尾輝久『日本の教育』東大出版会、1994年。
- 柴田義松編著『教科の本質と授業 民間教育研究運動のあゆみ』日本標準、2009年。
- 田中耕治編著『時代を拓いた教師たち』I、■日本標準、2005年、2009年。

(2) 問題史・論争史

- 船山謙次『戦後日本教育論争史』東洋館出版社、1958年。
- 船山謙次『続戦後日本教育論争史』東洋館出版社、1960年。
- 小川太郎他『戦後教育問題論争』誠信書房、1958年。
- 大槻健他『教育実践論』誠信書房、1958年。
- 柳久雄他『現代日本の教育思想(戦後編)』黎明書房、1963年。
- 国民教育研究所教育内容研究委員会『戦後教育内容研究の成果と課題』国民教育研究所論稿5、1963年。
- 馬場四郎編著『授業の探究』東洋館出版社、1965年。
- 木原健太郎編『授業への挑戦』黎明書房、1968年。
- 東大教育学部教育内容研究室『教科理論の探求—戦後教科研究の展開—』1980年。
- (柴田義松編著『教育課程編成の創意と工夫』(原理編)学習研究社、1980年。)
- 特集『戦後教育内容・方法論争を読み直す』『現代教育科学』1982年2月。
- 特集『戦後の『実践記録』を読み直す』『現代教育科学』

1982 年 11 月。

小川利夫他編『戦後日本の教育理論』(上)(下) ミネルヴァ書房、1985 年。

大橋精夫『戦後日本の教育思想』(上)(下) 明治図書、1990 年。

特集「キーワード・戦後授業研究運動史」『現代教育科学』1991 年 8 月。

木原健太郎編著『戦後授業研究論争史』明治図書、1992 年。

『教育課程の論争点』『教職研修』1994 年 7 月増刊号。
横須賀薫『教育実践の昭和』春風社、2016 年 6 月。

(3) 戦後教育学論の系譜メモ

○戦後第一次世代を指導した教育学者たちと「教育と科学の結合」論者たち

勝田守一(1908-1969)－『教育と教育学』(1970)『著作集』(1974)

大田堯(1918-)－『教育研究の課題と方法』(1987)『大田堯著作・論文・文章一覧』(1999)

宮原誠一(1909-1978)－『教育論集』(1976-1977)

宮坂哲文(1918-1965)－『著作集』(1968)

城丸章夫(1917-2010)－『著作集』(1993)

宗像誠也(1908-1970)－『著作集』(1975)

梅根信(1903-1980)－『著作選集』(1977)

矢川徳光(1900-1982)－『著作集』(1973-74)

小川太郎(1907-1974)－『著作集』(1979)

鯉坂二夫(1909-2005)

前田博(1909-)

森昭(1915-1976)－『著作集』(2015)

遠山啓(1909-1979)－『著作集』(数学教育論シリーズ 1978)

奥田靖雄(1919-2002)－『著作集』(2015)

高橋愼一(1913-1985)－『著作集』(1984)

真船和夫(1915-2006)－『著作集』(1986)

○戦後第一次世代の教育学者たち

堀尾輝久(1933-)－『日本の教育』(1994) 最終講義所収

坂元忠芳(1931-)－『子どもとともに生きる教育実践』(1980)

中内敏夫(1930-2015)－『著作集』(1998)

山住正己(1931-2003)－『著作集』(2016)

志摩陽伍(1930-)－『国民的教養と教育課程』(1984)

藤岡貞彦(1935-)－『教育の計画化』(1977)

cf. 『教育』(現代の教育原理を求めて) 1980/9,11,81/2,4,6

海老原治善(1926-)－『著作集』(1991-1994)

竹内常一(1935-)－著作集『教育のしごと』(1995)

川合章(1921-2010)－『教育研究 創造と変革の 50 年』墨林社(1999)

『ふきぼこの詩 ある教育研究者の一生』光陽出版社(2003)

柴田義松(1930-)－『新しい学校文化の展望』日本書籍(1994)に自分史『著作集』(2010)

稲垣忠彦(1932-2011)－『授業研究の歩み』評論社(1995)

斉藤浩志(1926-2002)－『教育実践とは何か』青木書店(1977)

吉本均(1924-1996)－『著作選集』(2006)

砂沢喜代次(1910-1984) 鈴木秀一(1929-)、杉山明男(1926-2011)

稲葉宏雄(1931-2006)－

天野正輝(1938-)－

○団塊の世代(そしてポスト団塊の世代)に属する人々と作品

<堀尾、坂元パラダイムの継承ー現在の教科研のオピニオン・リーダー>

田中孝彦(1945-)、佐貫浩(1946-)、村山士郎(1944-) 乾彰夫(1950-)

汐見稔幸(1947-)

<堀尾パラダイムの批判的検討>

『教育学年報』創刊(1992)

黒崎勲(1944-) 『現代日本の教育と能力主義』岩波書店(1995)

三上和夫(1946-)

<中内パラダイムの継承>

『人間形成の全体史』大月書店(1998)ー最終講義所収

『人間形成論の視野』大月書店(2004)

一橋グループ『<教育と社会>研究』誌にて検討

cf. 『教育学研究』63-3(1996)の特集ー堀尾批判また

は中内批判

＜山住、志摩パラダイムの継承＞

梅原利夫（1947-）『子どもための教育課程』青木書店
（1988）

＜藤岡パラダイムの継承＞

久富善之（1946-）『現代教育の社会過程分析』労働
（1985）

佐藤一子（1944-）『子どもが育つ地域社会』東大出版
版（2002）

cf. 荻谷剛彦『階層化日本と教育の危機』有信堂（2001）

cf. 竹内洋（1942-）『日本のメリトクラシー』東大出版
（1995）『革新幻想の戦後史』中央公論新社（2011）

＜吉本均グループの進展＞

折出健二（1948-）『相互自立の生活指導学』勁草書房
（1993）

『変革期の教育と弁証法』創風社（2001）

『市民社会の教育』（2003）

久田敏彦（1952-）たちのグループ『新しい授業づくり
の物語を織る』フォーラムA（2002）など。

cf. 藤原幸男（1948-）、豊田ひさき（1944-）

＜柴田批判と稲垣パラダイムの継承・発展＞

佐藤学（1951-）

＜稲葉・天野、中内パラダイムの継承・発展＞

田中耕治（1952-）

追記

皇紀夫、矢野智司『日本の教育人間学』玉川大学出版
部、1999年。

→木村素衛、小原國芳、倉橋惣三、勝田守一、正木正、
下程勇吉、森昭、上田薫、村井実、蜂屋慶を研究対象。
嶺井正也編『教育理論の継承と発展』アドバンテージ
サーバー、2001年。

小笠原道雄他著『日本教育学の系譜』勁草書房、2014
年。

→吉田熊次、篠原助市、長田新、森昭を研究対象。

（教育方法学講座・教授）